



**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARI İÇİN İLKOKULA HAZIR OLUŞ
ÖLÇEĞİNİN (OÇİHO) GELİŞTİRİLMESİ**

Safiye Bişkin

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak gösterme koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı: Safiye

Soyadı: Bişkin

Bölümü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi: 10.09.2019

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Geliştirilmesi

İngilizce Adı: Development Of Primary School Readiness Scale (OCIHO) For Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Safiye BİŞKİN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Safiye BİŞKİN tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Çocuklar İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Geliştirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Neslihan AVCI

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç.Dr.Neslihan GÜNEY KARAMAN

Eğitim Psikolojisi ABD, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof.Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Okul Öncesi Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Tez savunma tarihi: 26/08/2019

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Aileme...

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca bana her zaman vakit ayırıp, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, içten ve samimi davranışlarıyla bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Neslihan AVCI' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamım tüm süreçlerinde değerli görüşlerini benimle paylaşan akademisyen ve öğretmenlere katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, mutluluklarımı, heyecanlarımı, tüm stresli anlarımı paylaştığım, beni dinleyen ve her koşulda motive eden en büyük destekçim annem Hatice BİŞKİN'e, babam Veysel BİŞKİN'e, ablam Suna ÇALIŞKAN'a ve kardeşim Semanur BİŞKİN'e gönülden teşekkür ederim. Ayrıca süreç boyunca varlıklarıyla, sevgileriyle ve neşeleriyle hayatıma renk katan yeğenlerim Musab Kayra ÇALIŞKAN'a ve Zeynep Ebrar ÇALIŞKAN'a sevgilerimi sunarım.

Son olarak bu süreçte desteklerini her zaman kalbimde hissettiğim arkadaşlarım; her zaman yanımda olan, enerjisi ve desteğiyle motivasyonumu yükselten Selin AKAY'a, yüksek lisans eğitimine birlikte başladığımız Sümeyra ÇELİK'e, kuzenim Gülfe EMEKLİ'ye ve çocukluk arkadaşlarım Ebru CİNGÖZ'e ve Miyase ÖREN'e teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARI İÇİN İLKOKULA HAZIR OLUŞ ÖLÇEĞİNİN (OÇİHO) GELİŞTİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Safiye Bişkin

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2019

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi çocukları için ilkokula hazır oluş seviyelerini belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma kapsamında önce nitel sonra nicel verilerin toplanması bakımından, karma yöntemlerden biri olan keşfedici sıralı karma yöntem deseninde bir araştırma olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik, özel eğitim ve eğitim bilimleri ana bilim dallarında görev yapmakta olan ve ilkokula hazır oluşla ilgili akademik çalışmaları bulunan 14 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Nicel boyutunda ise, araştırmanın ön çalışmasında katılımcılar 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara'nın il sınırları içerisinde bulunan resmi okullarda okul öncesi eğitimi alan (61-72 aylık) 120 çocuktan, pilot çalışmasında (49-72 aylık) 318 çocuktan ve ana çalışmasında (61-72 aylık) 380 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel boyutunda ise demografik bilgi formu, Okul öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Formu (OÇİHO) taslak ve esas formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel boyutunda ise ön çalışma verileri frekans ve yüzde hesaplama; pilot çalışma verileri kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunma, yapı geçerliği için madde ayırt edicilik indeksi, güçlük indeksi, nokta çift sayılı korelasyon kat

sayısı hesaplama ve güvenirlik için KR-20 güvenirlik kat sayısı Test Analysis Programı 14.7.4. sürümü kullanarak hesaplanmıştır. Ana alışmada AMOS-21 programı kullanarak Doğrulayıcı Faktör Analizi, betimsel istatistik (ortalama, standart sapma, arpıklık ve basıklık değerleri), bağımsız rneklemler T-Testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Araştırmanın sonunda OİHO'nun okul öncesi çocukları için okula hazır oluşlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kanıtlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul ncesi eğitim, ocuk gelişimi ve eğitimi, ilkokula hazır oluşu değerlendirme, okul olgunluğu

Sayfa Adedi:193

Danışman: Prof. Dr. Neslihan AVCI

**DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL READINESS SCALE
(OCIHO) FOR PRESCHOOL CHILDREN**

(M.S. Thesis)

Safiye Bişkin

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

This study is a scale development study to assess the primary school readiness levels for preschool children. Within the scope of the research, in terms of collecting firstly qualitative and then quantitative data, it can be said it is a study of mixed methods sequential explanatory design. The data of the qualitative part collected from 14 academic staff working in the departments of child development and education, preschool education, elementary teacher education, guidance and psychological counseling, special education and educational sciences. And the data of the quantitative part, participants for the preliminary study consist of 120 children (61-72 month), for the pilot study consist of 318 children (49-72 month) and for the main study consist of 380 children (61-72 month) who attending the official preschool of the Ministry of Education in the province of Ankara of the 2018-2019 academic year. In the qualitative part structured interview form was used as data collection tool. In the quantitative part the demographic information form and Primary School Readiness Scale for Preschool Children (OCIHO)'s primary and main form were used. Content analysis method was examined for the analysis. In the quantitative part, primary data were calculated as frequency and percentage; content validity was checked via expert opinion and structure validity was exhibited via item differentiation index, item difficulty index and point biserial correlation and for the reliability KR-20 coefficient was

calculated by using Test Analysis Program (version 14.7.4). In the main study confirmatory factor analyse, descriptive analyse (average, standard deviation, coefficient of skewness and kurtosis), independent samples T-Test and one way ANOVA analyse were calculated by using AMOS-21 program. At the end of the study it was proved that OCIHO is a valid and reliable tool that can be used to evaluate school readiness of preschool children.

Key Words: preschool education, child development and education, primary school readiness assessment, school maturity.

Page Number: 193

Supervisor: Prof. Neslihan AVCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Varsayımlar	4
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
Okula Hazır Oluş	6
Okula Hazır Oluşu Etkileyen Faktörler	13
Fiziksel Faktörler	14
Bilişsel Faktörler	16

Duygusal Faktörler	19
Çevresel Faktörler	20
Okula Hazır Oluşun Gelişimi	22
Bilişsel Gelişim	22
Dil gelişimi	24
Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	25
Psikomotor Gelişim.....	26
Özbakım Becerileri	27
Okula Hazır Oluşun Çocukların Gelecek Yaşantıları Üzerindeki Etkileri.....	27
Okula Hazır Oluşun Değerlendirilmesi	29
Fiziksel İyi Olma ve Motor Gelişim	31
Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	32
Öğrenme Yaklaşımları	34
Dil Gelişimi	35
Biliş ve Genel Bilgi	35
Okula Hazır Oluşu Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçları.....	36
Doğal Değerlendirme Yöntemleri.....	39
Gözlem	39
Çalışma Örneklem Yöntemi (Work Sampling System)	39
Öğretmen Kontrol Listesi.....	41
Norm Referanslı Değerlendirme Yöntemleri	41
Okula Hazır Oluş Testleri.....	41
Okula Hazır Oluşu Değerlendirmeye Yönelik İlkeler	42
İlkokula Hazır Olmada Çocukların Sahip Olması Gereken Yeterlilikler.....	43
BÖLÜM III	45
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	45
Okula Hazır Oluşu Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçlarıyla İlgili Araştırmalar.....	45
Okula Hazır Oluşu Yönelik Yapılan Araştırmalarda Odak Çalışma İçin Geliştirilen Ölçme Araçları ve Diğer Yöntemlere Yönelik Araştırmalar.....	55
BÖLÜM IV.....	59
YÖNTEM.....	59
Araştırmanın Modeli	59

Evren ve Örneklem	61
Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu Bilgileri	61
Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren ve Örneklem Bilgileri.....	62
Veri Toplama Araçları	67
Yapılandırılmış Görüşme Formu	67
Demografik Bilgi Formu	68
Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Taslak Formu.....	68
OÇİHO Taslak Formunda yer alan alt boyutlar	68
Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Esas Formu.....	69
OÇİHO Esas Formunda yer alan alt boyutlar	69
Verilerin Toplanması.....	69
Ölçme Aracında Yer Alacak Maddelerin Belirlenmesi.....	71
Uzman Görüşlerinin Alınması	74
Ön Çalışma Verilerinin Toplanması	74
Pilot Çalışma Verilerinin Toplanması	75
Ana Çalışma Verilerinin Toplanması	75
Verilerin Analizi.....	76
Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Verilerin Analizi	78
Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Verilerin Analizi	78
<i>Ön Çalışma Verilerinin Analizi</i>	<i>78</i>
<i>Pilot Çalışma Verilerinin Analizi</i>	<i>79</i>
<i>Ana Çalışma Verilerinin Analizi</i>	<i>79</i>
BÖLÜM V	81
BULGULAR VE YORUM	81
1.Aşama: Ölçek Maddelerinin Belirlenmesi.....	81
Bilişsel Gelişim	82
Dil Gelişimi	86
Sosyal Duygusal Gelişim.....	89
Psikomotor Gelişim.....	93
Özbakım Becerileri	95
2. Aşama: Ön Çalışma	97

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Taslak Formu Değerlendirme Geliştirme Çalışması.....	98
3.Aşama: Pilot Çalışma	105
Kapsam Geçerliliği Çalışmaları.....	106
Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Çalışmaları	107
Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	107
<i>Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri</i>	<i>108</i>
<i>Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri.....</i>	<i>108</i>
<i>Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri</i>	<i>112</i>
<i>Dil Gelişimi Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri</i>	<i>113</i>
<i>Dil Gelişimi Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	<i>113</i>
<i>Dil Gelişimi Alt Ölçeği Test İstatistikleri.....</i>	<i>115</i>
<i>Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri</i>	<i>117</i>
<i>Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri.....</i>	<i>117</i>
<i>Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri</i>	<i>120</i>
<i>Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri</i>	<i>121</i>
<i>Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	<i>121</i>
<i>Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri.....</i>	<i>123</i>
<i>Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri</i>	<i>125</i>
<i>Özbakım Becerileri Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	<i>125</i>
<i>Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Test İstatistikleri</i>	<i>126</i>
4.Aşama: Ana Çalışma	128
Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	128
Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeyleri	130
OÇİHO'nun Değerlendirme ve Yorumlanmasına İlişkin Bulgular	131
BÖLÜM VI.....	134
TARTIŞMA VE SONUÇ	134
OÇİHO Geçerlik Çalışmaları	134
OÇİHO Güvenirlik Çalışmaları	136
OÇİHO Değerlendirme ve Yorumlama.....	137
Öneriler	139

Uygulamaya Yönelik Öneriler	139
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	140
KAYNAKLAR	141
EKLER.....	160
Ek 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon Araştırma İzni	161
Ek 2. MEB Uygulama İzni	162
Ek 3. Aydınlatılmış Onam Formu	163
Ek 4. Demografik Bilgi Formu	165
Ek 5. Yapılandırılmış Görüşme Formu	166
Ek 6. Çocuğun Bağlamına İlişkin Değişkenlere Göre OÇİHO Değerlendirmeleri	168
Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	169
Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	171
Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	174
Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre İncelenmesi	177
Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	179
Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	183
Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	187
Ek 7. OÇİHO'nun Kullanımı İle İlgili Açıklamalar	192

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Nitel Boyutunda Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanlarına Yönelik Bilgiler	62
Tablo 2. Pilot Çalışma Örneklem Grubunun İlçelere Göre Dağılımı	63
Tablo 3. Araştırmanın Nicel Boyutunda Pilot Çalışma Örneklemine Ait Demografik Bilgiler	64
Tablo 4. Ana Çalışma Örneklem Grubunun İlçelere Göre Dağılımı.....	65
Tablo 5. Araştırmanın Nicel Boyutunda Ana Çalışma Örneklemine Ait 61-72 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	66
Tablo 6. OÇİHO Taslak Formunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Yönelik Dağılımı	68
Tablo 7. OÇİHO Esas Formunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Yönelik Dağılımı .	69
Tablo 8. OÇİHO Taslak Forma Ait Boyut, Boyutları Temsil Eden Madde Sayısı, Kategori Ve Kategoriyi Temsil Eden Madde Sayısı.....	73
Tablo 9. Boyutların Kategori, Madde Sayısı ve Söylem Sıklığı	78
Tablo 10. Bilişsel Gelişim Alt Boyutunda Yer Alan Kodlamalar Ve Frekansları	84
Tablo 11. Dil Gelişimi Alt Boyutuna Yönelik Kodlamalar Ve Frekanslar	88
Tablo 12. Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Boyutuna Yönelik Kodlamalar Ve Frekanslar	91
Tablo 13. Psikomotor Gelişim Alt Boyutuna Yönelik Kodlamalar Ve Frekanslar	94
Tablo 14. Özbakım Becerileri Alt Boyutuna Yönelik Kodlamalar Ve Frekanslar	96
Tablo 15. OÇİHO Taslak Formda Yer Alan Alt Göstergelere Verilen Cevaplar Doğrultusunda Çocukların Başarı Durumları.....	98

Tablo 16. <i>OÇİHO Taslak Formda Yer Alan 21. Soruya Yönelik Cevaplar</i>	104
Tablo 17. <i>OÇİHO Taslak Formda Yer Alan 76. Soruya Yönelik Cevaplar</i>	105
Tablo 18. <i>OÇİHO Kapsam Geçerlilik Çalışması</i>	107
Tablo 19. <i>Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	109
Tablo 20. <i>Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	111
Tablo 21. <i>Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri</i>	112
Tablo 22. <i>Dil Gelişimi Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	114
Tablo 23. <i>Dil Gelişimi Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	115
Tablo 24. <i>Dil Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri</i>	116
Tablo 25. <i>Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	118
Tablo 26. <i>Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	119
Tablo 27. <i>Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri</i>	120
Tablo 28. <i>Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	122
Tablo 29. <i>Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	123
Tablo 30. <i>Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri</i>	124
Tablo 31. <i>Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	125
Tablo 32. <i>Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	126
Tablo 33. <i>Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Test İstatistikleri</i>	127
Tablo 34. <i>Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğine İlişkin Kurulan DFA Modeline Ait Uyum İndeks Değerleri</i>	128
Tablo 35. <i>Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	131
Tablo 36. <i>Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerine İlişkin Puan Aralıkları</i>	132
Tablo 37. <i>Çocukların Yaşlarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları</i>	169

Tablo 38. Çocukların Cinsiyetlerine Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları	171
Tablo 39. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	174
Tablo 40. Çocukların Doğum Sırasına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	177
Tablo 41. Anne Öğrenim Durumlarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	179
Tablo 42. Baba Öğrenim Durumlarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	183
Tablo 43. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları.....	187

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Amerikan Ulusal Hedefleri Paneli'ne Göre Okula Hazır Oluşun Bileşenleri	12
<i>Şekil 2.</i> Okula hazır oluş denklemi	13
<i>Şekil 3.</i> Mindes'e göre okula hazır oluşa yönelik bütüncül bir değerlendirme için gerekli bileşenler	30
<i>Şekil 4.</i> Okula Hazır oluşa yönelik değerlendirme türlerinin avantajları ve dezavantajları.	38
<i>Şekil 5.</i> Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Geliştirilme Süreci	60
<i>Şekil 6.</i> Veri toplama araçları	67
<i>Şekil 7.</i> OÇİHO veri toplama süreci	70
<i>Şekil 8.</i> Verilerin analiz süreci ve bu süreçte kullanılan istatistikler test teknikleri	77
<i>Şekil 9.</i> Bilişsel gelişime yönelik ana ve alt kategoriler.....	83
<i>Şekil 10.</i> Dil gelişime yönelik ana ve alt kategoriler	87
<i>Şekil 11.</i> Sosyal-duygusal gelişime yönelik kategoriler	90
<i>Şekil 12.</i> Psikomotor gelişime yönelik kategoriler	93
<i>Şekil 13.</i> Özbakım becerilerine yönelik kategoriler	96
<i>Şekil 14.</i> Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğine İlişkin Kurulan DFA Modeli	130

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OÇİHO	Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeği
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Uluslararası Birleşmiş Milletler Çocuklara Acil Yardım Fonu)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okula başlama çocuklar için kaygı, korku ve heyecan gibi çeşitli duyguların bir arada yaşandığı önemli bir geçiş dönemidir. Bu dönemde, çocuğun okula hazır oluş olarak nitelendirilen yeterli okul olgunluğunu kazanmış olması önemlidir. Okula hazır oluş genellikle çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal olarak okulda başarı gösterebilmesi için hazır olma hali olarak tanımlanmaktadır. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (Uluslararası Birleşmiş Milletler Çocuklara Acil Yardım Fonu), eski yaklaşımlarda okula hazır oluş için, çocuğun çalışırken sessiz olması ve odaklanması vurgulanırken, yeni yaklaşımlarda çocuk ve çevre arasındaki etkileşimler önem kazandığını belirtmiştir. Bu yeni yaklaşımlara göre okula hazır oluş, optimal gelişimi destekleyen ve teşvik eden çevre ve çocuk arasındaki 'uyum iyiliği' halidir (2012). Birleşmiş Milletler 2002 yılında yayınladığı "Çocuk İçin Dünya" adlı projelerinin misyonunda okula hazır oluşu, "Hayata İyi Bir Başlangıç" olarak isimlendirdiği programıyla beslenme ve güven konusunda yaşanabilecek bir ortam, fiziksel olarak sağlıklı, zihinsel olarak uyanık, duygusal olarak güvenli ve sosyal olarak yetkin ve öğrenilebilir olmayı vurgulayarak en iyi örneği sunmuştur. Bu hedef doğrultusunda, küçük çocuklar için bütüncül gelişimi destekleyici sevecen, güvenli ve uyarıcı bir ortamın önemini vurgulamaktadır (aktaran UNICEF, 2012). Çocukların okula hazır oluşlarını ve

uyum sürecini etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aile yapısı, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik durum, kültür, okul öncesi eğitimi alma gibi bireysel farklılıklar ve çevresel etmenlerdir. Erkan (2012) tarafından yapılan farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır oluşlarının incelendiği araştırmanın sonuçları sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma durumu ve annenin öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır oluşları üzerinde anlamlı fark yarattığını göstermiştir. Şahin, Sak ve Tuncer (2013) araştırmalarında okul öncesi öğretmenleri ile birinci sınıf öğretmenlerinin okula hazır oluşla ilgili düşünceleri karşılaştırmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı okula hazır oluş için okul öncesi eğitimin önemini vurguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu faktörler çocuğun okula hazır oluşunu olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle, çocukların okula başlamadan önce uzman kişiler tarafından çeşitli araç gereçlerle okula hazır oluşları değerlendirilmelidir.

Alanyazında erken çocukluk dönemindeki çocukların okula hazır oluşunu değerlendirmeye yönelik çeşitli ölçek veya kontrol listelerinin mevcut olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları 1969 yılında Hidreth, Griffiths ve McGauvran tarafından geliştirilen ve 1983 yılında Oktay tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, 2003 yılında Polat tarafından geliştirilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi, 2003 yılında Yılmaz tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi, 2016 yılında Canbulat ve Kırıktaş tarafından geliştirilen İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği gibi Türkiye'de uyarlaması yapılan ve geliştirilen ölçme araçlarıdır (Canbulat & Kırıktaş, 2016; Polat Unutkan, 2007; Yılmaz, 2003). Ayrıca, 1981 yılında Chew tarafından geliştirilen LOLLIPOP testi, Santa Barbara Okula hazır Oluş Ölçeği, Galileo Okul Öncesi Kapsamlı Değerlendirme Teknolojisi tarafından geliştirilen Galileo Okula Hazırlık Ölçekleri, ilk formu 1984 yılında Bracken tarafından geliştirilen Bracken Okula Hazır Oluşu Değerlendirme Aracı, 1986 yılında Boehm tarafından geliştirilen BOEHM Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3 gibi çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır (Angın & Arı, 2014; Galileo Pre-K Online, t.y.; Saçkes, Güçhan Özgül & Avcı, 2013, s.233-246.). Okula hazır oluşa yönelik ölçekler ile ilgili alanyazın incelendiğinde kapsamlı değerlendirme yapabilecek, duyarlılığı yüksek ve güncel araçların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde bulunan çocukların okula hazır oluşlarını değerlendirmeye olanak sağlayacak yeni bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, okul öncesi

çocukların okula hazır oluş seviyelerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olup, bu ihtiyaca yöneliktir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluşunu değerlendirmeye yönelik bir araç geliştirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluşlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçek geçerli bir araç mıdır?
2. Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluşlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçek güvenilir bir araç mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okula başlamak her çocuk için alışılması kolay olmayan kritik bir dönemdir. Çocuk ilk defa evinden, ailesinin yanından uzaklaşarak günün belirli bir zamanını yeni ve alışılmamış bir alan olan okulda ve daha önce hiç karşılaşmadığı yeni insanlarla geçirmek zorunda kalmaktadır. Çocuğun bu sürece hazır olmadan girmesi okula ve öğrenmeye ilişkin inançlar, okul başarısı ve duygusal iyilik hali gibi pek çok açıdan çocuklar üzerinde etki oluşturabilmektedir. Bu noktada okula hazır oluş önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlk defa 1930'lu yıllarda Amerika'da incelenmeye başlayan okul olgunluğu kavramı günümüze kadar birçok araştırmada ele alınmış olup (Yılmaz, 2003), günümüzde daha geniş bir çerçevede incelenerek okula hazır oluş olarak ifade edilmektedir. Bir çocuğun okula başlaması için sadece bilişsel becerilerin yeterli olmadığı bununla birlikte motor gelişimi, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişiminin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, çocuğun doğumundan itibaren okula başlamasına kadar geçen süreçte bu gelişim alanlarını çeşitli uyarıcılar ile desteklemek önemlidir. Fakat bireysel farklılıklar, sağlık koşulları, çocukların gelişim özellikleri, çevre, aile yapısı, içinde bulunulan kültür, çeşitli yetersizliklere sahip olma veya okul öncesi eğitimi alma gibi birçok neden çocukların okula hazır oluşunu etkilemektedir. Bu durumda, farklı öğrenme düzeylerine sahip heterojen bir grup çocuğun aynı sınıf ortamında ve aynı eğitim şartlarına tabi tutularak aynı

anda birşeyler öğrenmelerinin beklenmesine neden olmaktadır. Çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar sonucunda çocukların okula hazır oluşunu değerlendirerek, risk altındaki çocukların gelişimlerini desteklemek için Headstart, Carolina Abecadian Project, Smart Start, First Steps, HIPPIY, Florida Parent Education Project, Perry Preschool Project vb. gibi çeşitli programlar uygulanmaktadır. Ülkemizde ise, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından çocuklar ve ailelerine yönelik Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP), 4 yaş üzeri çocuklar için Çocuk Eğitim Programı (ÇEP), Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP), Yaz Anaokulları ve Okuyan Bir Gelecek programları uygulanmaktadır. Genel olarak programlar aracılığıyla sosyo-ekonomik açıdan olumsuz koşullarda yaşayan veya okul öncesi eğitimi alamayan çocukların bilişsel, fiziksel, sosyo-duygusal ve dil gelişimlerinin desteklenirken; bu süreçte önemli rol oynayan anne babaların ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır (AÇEV, 2018).

Okula hazır olmadan ilkokula başlanması uyum sorunları, akademik başarıda düşük performans gösterme, davranış problemleri, akran ve yetişkinlerle iletişim sorunları, okula karşı olumsuz tutum geliştirme gibi çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle okula başlamadan önce çocukların okula hazır oluşun değerlendirilmesi yapılarak, ihtiyaç halinde erken müdahale programlarına yönlendirilmesi önemlidir. Ülkemizde bu değerlendirmeye yönelik araç sayısının kısıtlılığı, güncelliğinin olmaması ve kullanımı kolay olan bir araç olmaması (Canbulat, & Kırıktaş, 2016; Oktay, 1980; Polat Unutkan, 2007; Yılmaz, 2003) bu araştırmanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu araştırma ile okul öncesi çocukların ilkokula hazır oluş seviyelerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu çalışma, geliştirilecek aracın 61-72 ay aralığında düzenli gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluşlarını değerlendirerek, ilkokulda oluşabilecek bilişsel gelişim, dil gelişimi, psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri ile ilgili problemleri önceden keşfedip gerekli önlemler alınması yani erken müdahale hizmetlerinin zamanında sunulmasında ebeveyn ve öğretmenlere rehberlik etmesi açısından önemlidir.

Varsayımlar

Araştırma katılımcılarının veri toplama araçlarına içtenlikle yanıtladıkları samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın nitel boyutu 2018 yılının Eylül-Aralık aylarında ile, nicel boyutu ise 2019 yılının Nisan-Haziran aylarında erişilen katılımcılarla sınırlıdır.

Tanımlar

Hazır oluş: bireyin bir öğrenme etkinliğini gerçekleştirme yoludur (Harman & Çelikler, 2012). MEB'e göre hazır oluş ise kişinin olgunlaşma ve öğrenme sonucunda belirli davranışları göstermeye hazır olmasıdır (2009, s.6). Thorndike ise hazır oluşu bireyin bir davranışı yapmak için hazır olması ile birlikte davranışı yapmasına izin verilmesi durumunda bireyin doyum sağlaması; bireyin bir davranışı gerçekleştirmek için hazır olması ancak davranışı gerçekleştirme aşamasında engellendiğinde, bu durumun bireyde rahatsızlık yaratması ya da bireyin davranışı yapmak için hazır olmadığı halde yapması istendiğinde yine bu durumun bireyde rahatsızlık yaratmasıdır (Uçar, t.y., s.6).

Okula hazır oluş (okula hazır bulunuşluk, okul olgunluğu): ilköğretime başlamak için gerekli psikomotor, bilişsel, dilsel, toplumsal ve duygusal gelişim düzeyi (Bakırcıoğlu, 2016). Aslan ve Çıkar ise okula hazır oluşu çocuğun öğrenmesi, okuması ve görevlerini yerine getirebilmesi için gerekli duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilerin tümü şeklinde ifade etmektedir (2019). Linder, Ramey ve Zambak ise okula hazır oluşu çocukların "*resmi bir sınıf ortamına girmeden önce çeşitli akademik alanlarda ve öğrenme süreçlerinde bilmeleri gereken şeyler*" olarak tanımlamaktadır (2013). Bu çalışmada okula hazır oluş, çocukların ilkokula başlamak için psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal olgunluğa sahip olmaları ve sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak yeni bilgi ve becerileri öğrenmeleri olarak ele alınacaktır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluş seviyelerini belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması yapılan bu araştırmada okula hazır oluş kavramı kuramsal alt yapısı, felsefesi, okula hazır oluşu etkileyen faktörler, okula hazır oluşun gelişimi, okula hazır oluşun kısa ve uzun vadeli etkileri ve okula hazır oluşun değerlendirilmesi şeklinde ele alınacaktır.

Okula Hazır Oluş

Çocuğun yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından biri ilkokula başlamaktır. Günün büyük bir kısmını evden farklı bir ortamda, yeni tanışacağı akran ve yetişkinlerle geçireceği kritik bir döneme giren çocuk için bu dönem oldukça zordur. Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula başlamadan önce edineceği deneyim ve yaşantılar, onların bu dönemi daha kolay ve sağlıklı geçirmesi açısından önemli bir role sahiptir. Güler (2014) ilkokula uyum sağlama ve başarılı olmada okul öncesi eğitimin önemini "okul öncesi eğitimi alan bir çocuk, gelecekteki öğrenme yaşantısı için birçok deneyim kazanmakta ve bu kazanımlar ilköğretimdeki uyum ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir." şeklinde vurgulamaktadır (s.460). Bununla birlikte çocukların okula hazır oluşunun desteklenmesinde ailelere de okula hazır oluşla ilgili bilgi sahibi olma, gelişim alanlarını çeşitli uyarıcılarla destekleme, çocuklarla sağlıklı iletişim kurma vb. gibi önemli görevler düşmektedir. Peterson, Bruce, Patel ve Chamberlain (2017) yaptıkları araştırmada düşük gelire sahip Latin çocuklara hizmet veren bir okulda, okula hazırlık konusunda ebeveynlerin tutumları, farkındalıkları, davranışları, karşılaştıkları engeller ve yerel kaynakları kullanımları araştırılmıştır. Araştırmanın verileri Aralık 2013 ile Eylül 2014

arasında yaklaşık 900 ebeveyne uygulanan ABD Eğitim Bakanlığı Ulusal Aile Eğitim Anketleri Programı'nın (2007) Okula Hazırlık Aile Anketi programından 56 sorunun uyarlanmasıyla oluşturulan anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda ebeveynlerin çoğunun çocuklar okula başlamadan önce kalem kullanımı, harfler, sayılar, şekiller, renkler gibi belirli becerileri bilmelerinin önemli olduğunun farkında oldukları; okula hazır oluşa yönelik engellerin okul öncesi hazırlığa yönelik bilgi eksikliği, dil sorunu, evde kitaplara ulaşmakta yaşanan sıkıntılar, okul formlarını doldurmada yaşanan zorluklar ve çocuklarla yaşanan boş zamanın sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca okul öncesi yerel kaynakların farkındalığının bu kaynakların kullanımından daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Okula hazır oluş kavramına ilk olarak 1964 yılında Amerikan Ulusal Erken Çocuk Eğitimi Derneği (National Association For The Education Of Young Children) tarafından dikkat çekilmiş olup, bu kavram bireyin eğitim-öğretim kurumlarına başlamadan önce kazandığı tüm beceriler olarak tanımlanmıştır (Skeete'den aktaran Alakoç Pirpir, 2017). Hazır oluşla ilgili alan yazın incelemesinde farklı zamanlarda farklı kişiler tarafından çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Temelde okula hazır oluşa ilişkin çok çeşitli tanımlar öğrenmeye hazır oluş ve okula hazır oluş olmak üzere iki merkezde toplanmıştır. Öğrenmeye hazır oluş bireyin belirli materyalleri öğrenebilmesi için gerekli olan gelişimsel seviyeye ulaşması olarak açıklanırken; okula hazır oluş öğrenmeye hazır oluş kavramını da içine alarak, belirli tipteki okul bağlamında başarılı olmak için öğrenmeye ve sınıfta performans göstermeye hazır olmak şeklinde ifade edilmektedir (Carlton & Winsler, 1999).

Öğretmen, ebeveyn, çocuk ve toplumun okula hazır oluş kavramına yönelik algılayışlarındaki farklılıklar, kişilerde farklı beklentilerin oluşmasına neden olmuştur. Bu beklentiler ise okula hazır oluşla ilgili gelişimsel yaklaşım, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, çevreci yaklaşım ve etkileşimli yaklaşım olmak üzere dört farklı görüşün ortaya çıkmasına neden olmuştur (High, 2008; Skeete'den aktaran Alakoç Pirpir, 2011, s.20).

Gelişimsel yaklaşım denildiğinde ilk olarak akla G.Stanley Hall ve Arnold Gesell gelmektedir. Bu görüşün savunucularına göre olgunlaşma ve hazır oluş aynı anlama gelmektedir. Gelişimsel yaklaşıma göre çocukların okula hazır oluşu biyolojik gelişimleriyle yani yaşlarıyla paralel bir gelişim göstermektedir. Çocukların gelişimleri için içsel saatlerinin olduğunu savunan gelişimsel yaklaşıma göre, çocuklar formal öğrenme yaşantıları için gerekli hazır oluş becerilerini zaman içerisinde kendileri göstereceklerdir

(Gradler'den aktaran Saçkes, Güçhan zgl & Avcı, 2013, s.235). Yani ocukların okula hazır oluşları için tek ihtiyaçları olan zamandır. Bununla birlikte, bu görüş çocukların bireysel zaman saatlerinin varlığını kabul eder. Bu durum, tüm çocukların aynı hızla gelişmeyeceği ve bu nedenle aynı zamanda okula hazırlık standartlarına ulaşamayacakları şeklinde açıklanmaktadır (Kagan, 1990, s.273). Bu açıdan okula hazır oluşun alt yapısı Piaget'in teorisine dayanmaktadır (Kagan, 1990). Piaget'in teorisinde, tüm çocuklar uluslararası biyolojik bir saat tarafından belirlenen dönemlerde, farklı oranlarda bireysel olarak olgunlaştığı ve çocukların gelişimleri üzerinde tecrübe veya öğretimin çok fazla etkisi bulunmadığı belirtilmektedir (Carlton & Winsler, 1999).

Aynı zamanda gelişimsel yaklaşıma göre çocukların gelişimlerinin hızlandırılmayacağı ifade edilmektedir. Dolayısıyla ocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik yapılacak çok fazla şeyin olmadığı ve bu nedenle çevrenin okula hazır üzerinde çok etkili bir faktör olmadığı belirtilmektedir. Kagan (1990) gelişim üzerinde çevrenin etkisini görmezden geldiği için bu görüşün eleştirildiğini belirtmiştir (aktaran Adagideli, 2018).

Çocuğun gelişimiyle ilgili olup, okula hazır oluş üzerinde çevrenin etkisini vurgulayan yaklaşım ise sosyal deneyim modeli olarak bilinen çevreci yaklaşımdır. Meisels'e göre çocuğun hazır oluşu, içinde yaşanılan sosyal ve kültürel çevreden etkilenmektedir (1998, s.10). Olgunlaşma ve hazır oluşun farklı kavramlar olduğunu vurgulayan bu modele göre kavram ve beceriler bir hiyerarşı içinde örgütlenmektedir ve st düzey kavram ve becerilerin öğrenimi için çocukların temel kavram ve becerileri öğrenmiş olmaları gerekmektedir (Saçkes, Güçhan zgl & Avcı, 2013, s.235). Çevreci yaklaşım gelişimsel yaklaşımın aksine okula hazır oluş için çevrenin önemli bir faktör olduğunu savunur ve çocuğun doğuştan sahip olduğu biyolojik becerilerin çevrenin etkisiyle geliştiğini vurgular. Bu yönüyle ocuk gelişimi üzerinde çevrenin etkisinin önemini vurgulayan Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramıyla paralellik göstermektedir.

Bronfenbrenner'e göre çocuğun çevresindeki sistemler ve bu sistemler arasındaki etkileşim onun gelişimini şekillendirmektedir. Yani ocukla evre arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. ocuk merkezli bu kurama göre çocuğun içinde bulunduğu evre mikrosistem, mezo sistem, egzo sistem ve makro sistem olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlardan mikrosistem çocuğun yakın çevresi olarak ifade edilmekte olup, bu düzeydeki çift yönlü ilişkilerin önemini vurgulamaktadır (Berk, 2015, s.26). Okula hazır oluş bağlamında bu sistem ele alındığında ocuk ve okul arasında

karşılıklı bir ilişkinin önemi görülmektedir. Bu noktada da Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli'nin vurgulamış olduğu hazır çocuklar, hazır okullar, hazır aileler ve hazır topluluklardan oluşan bileşen ve bu bileşenden en çok etkilenen ve bileşendeki öğeleri etkileyen hazır çocuklar arasındaki karşılıklı ilişki/alışveriş ortaya çıkmaktadır. Okul kavramı içerisinde okulun fiziki yapısı, öğretmenler, kaynaklar, uyum etkinlikleri, sağlık ve güvenlik uygulamaları, öğretmen ve aileye sunulan destek hizmetler, ilgi çekici ortamlar, liderlik, etkili programlar, gelişimi değerlendirme, çocukların ilk öğretmenleri olan ebeveynler, çeşitliliğe saygı gösterme gibi alt boyutların yer almaktadır (Güner & Kartal, 2019). Curtis ve Simons tarafından yapılan araştırmada hazır okullar kavramının bileşenleri çocukların okula başarısı, misafirperver bir atmosfer, liderlik, erken bakım ve eğitim bağlantıları, çocuklar ve ailelerle kültürel ve dilsel bağlantı kurma, aile katılımı, toplumsal ortaklık, öğrencilerin bireysel gelişimi için değerlendirme sonuçlarını kullanarak okul performanslarını arttırmak, mesleki gelişim ve eğitim dahil olmak üzere kaliteyi arttırmak şeklinde ifade edilmiştir (2008). Bu yönüyle mikrosistem içerisinde yer alan okul kavramıyla hazır okullar bileşenlerini ilişkilendirilerek, çevreyle okula hazır oluş arasındaki ilişki vurgulanabilir.

Çevreci yaklaşıma göre bilgi aynı zamanda dış dünyada da bulunabilir. Ona göre çocuk bir bulmaca ve eğitimin amacı da bu bulmacadaki beceri, yetenek, bilgi gibi eksik parçaları tanımlayarak bulmacının parçalarını doğru bir şekilde tamamlamak için talimat vermektir (de Cos, 1997, s.14). Bu durum deneyim ve tecrübelerin çocuğun gelişimi üzerindeki önemini vurgulamaktadır.

Çevreci yaklaşım ve gelişimsel yaklaşımın bakış açılarını reddeden çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili bir diğer yaklaşım ise sosyal-yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşım okula hazır oluşu toplum, okul ve aileler tarafından yapılandırılan bir kavram olarak ele almaktadır (Meisels, 1998, s.10). Bu ifadeye göre okula hazır oluş kavramı toplumların ve bireylerin sahip olduğu değer ve yargılar doğrultusunda şekilleneceğinden toplumdaki topluma ya da okuldaki okula farklılık göstermektedir. Yani okula hazır oluş için evrensel kesin bir tanım ya da ölçüt bulunmamaktadır. Ancak Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesinin Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesine göre çocukların evrensel hakları vardır. Bu açıdan bakıldığında okula hazır oluş kavramı bu haklar çerçevesinde şekillenebilir. Bu haklardan birisi çocuğun katılım hakkıdır. Bu hak, merkezinde çocuğun yer aldığı bütün durumlarda çocuğun söz söyleme hakkı olduğunu belirtmektedir ve bunu sözleşmenin 12. maddesinde yer alan ibareyle bildirmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesinin Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin (2009) 12. maddesi çocukların kendileriyle ilgili konularda görüşlerini bildirme hakkı olduğunu;

" 1. Taraf Devletler kendi görüşlerini oluşturma kabiliyetine sahip çocuğun bu görüşleri çocuğu etkileyen her türlü meselede özgürce ifade etme hakkını temin edecek, çocuğun görüşlerine, yaşı ve olgunluğuna uygun olarak gerekli ağırlık verilecektir.

2. Bu amaçla, çocuğun, özellikle çocuğu etkileyen her türlü adli ve idari işlemde, doğrudan veya bir temsilci ya da uygun bir organ aracılığıyla, ulusal yasaların usul kuralları ile uyumlu bir şekilde, kendini ifade etme fırsatı sağlanacaktır." şeklinde ifade etmektedir.

Maddeye yönelik Genel Yorum 12, çocuğun görüşlerinin değerli olduğu ve kendisiyle ilgili konularda sahip olduğu hakların dikkate alınması gerekliliği belirtilmektedir. Bu açıdan okula hazır oluş kavramının merkezinde yer alan çocukların katılım hakları doğrultusunda konuya yönelik fikirlerinin alınması ve böylelikle eğitim programlarının düzenlenmesi, yetişkinlerden farklı deneyimler aracılığıyla var olan eğitim programlarındaki eksikliklerin açığa çıkarılması ve deneyimler sonucu başka çocukların geçiş dönemini şekillendirmesi açısından önem arz etmektedir (Dockett & Perry, 2016, s.49). Westcott, Perry, Jones ve Dockett'e göre (2003) okula geçiş sadece çocukları değil tüm aile üyelerinide etkileyen bir süreçtir (aktaran Dockett & Perry, 2016, s.77).

Çocukların ilk öğretmenleri olan ebeveynlerin, çocuğun eğitimine yönelik sahip oldukları katılım hakkı doğrultusunda onların eğitimleri üzerine söz söyleme ve seçim yapma hakkı bulunmaktadır. Ebeveynlerin okula hazır oluş kavramına yönelik algıları, deneyimleri ve beklentileri bu süreci olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu konuda en önemli nokta çocuk için yüksek yarar sağlayacak koşulları sağlamaktır. Bu açıdan çocuğun yüksek yararı için eğitime önem verilmeli, çeşitli fırsatlar değerlendirilerek farklı deneyimler sağlanmalı ve çocuklara sunulacak olan bu çevreyi oluşturmak için çevrenin içerisinde yer alan ve çevrenin şekillendirilmesinde görevi olan kişilerle iyi ilişkiler kurularak fikir alışverişi yapılmalıdır. Bu kişilerden birisi de öğretmenler olup bu süreçte kritik rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin okula hazır oluşa yönelik geliştirmiş oldukları algılar, çocuktan beklentileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Koçyiğit'in ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okula hazır oluş kavramına yönelik bakış açılarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğretmenler okula hazır oluşu ilköğretim birinci sınıfa yönelik becerileri yapabilmek için gerekli olgunluğa erişmek şeklinde açıklamaktadırlar

(2009). Bu bakış açısıyla düzenlenecek olan çevrenin çocuğun ilkokulda yapması beklenen görevlere yönelik zenginleştirilmiş bir ortam olması beklenmektedir. Bu yönüyle ele alındığında çocuğa sunulacak olan çevrenin gelişimsel, çevresel ve sosyal-yapılandırımcı yaklaşımın öğelerini içeren zengin bir ortam olması beklenmektedir. Bu durumda tüm yaklaşımların bir arada olduğu bütüncül bir yaklaşımın önemi ortaya çıkmaktadır.

Gelişimsel, çevresel ve sosyal-yapılandırımcı yaklaşımların bir arada olduğu bütüncül yaklaşım modeli ise etkileşimli yaklaşımdır. İçerisinde her görüşten çeşitli unsurlar barındırmaktadır. Bu yaklaşıma göre, hazır oluş çocuğun sahip olduğu beceri, deneyim ve öğrenme fırsatlarıyla içinde bulunulan toplumun, sınıfın ve öğretmenlerin bakış açıları arasındaki etkileşimin bir ürünüdür (Meisels, 1998, s.19). Yani bu görüşe göre çocuğun sahip olduğu bilgi ve becerilerle içinde bulunulan çevrenin beklenti ve değerleri arasında bir ilişkili bulunmaktadır. Bu ilişki okula hazır oluş bağlamında incelendiğinde, bu yaklaşım eğitim başarısının okulla çocuk arasındaki karşılıklı ilişkiye, özellikle de öğretmene bağlı olduğuna işaret eder (High, 2008). Çocukların okula başarılarını desteklemek için öğretmenlerin iyi bir gözlemci olması, bu yolla çocukların ihtiyaçlarını belirlemesi, eğitim planını hazırlarken bu ihtiyaçları göz önünde bulundurarak çocuk merkezli etkinlikler düzenlemesi ve bireysel farklılıklar açısından her çocuğu kendi özellikleri açısından değerlendirmesi önemlidir. Etkileşimli yaklaşıma göre çocukların okula hazır oluşlarıyla ilgili değerlendirme yapılırken; çocukla değerlendirme yapan öğretmen arasında uzun süreli bir etkileşim olması gerekmektedir. Ayrıca çocuk doğal ortamlarda ve zaman içerisinde yapılan tekrarlı gözlem ve ölçümler yoluyla değerlendirilmelidir (Saçkes, Güçhan Özgül & Avcı, 2013, s.237). Bu açıdan okula hazır oluşa yönelik çocukları değerlendirme aşamasında süreç ve ortamın önemini vurgulanarak, süreç değerlendirmesi yani performans değerlendirme yaklaşımının uygulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım çocuklar değil çocuğun gelişiminde aktif rol oynayan okullar, aileler ve içinde yaşanan toplumunda değerlendirilmesine olanak sağlanacaktır.

Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli çocukların okula hazır oluşunun üç bileşenini çocukların okula hazır oluşu, okulların çocuklara hazır oluşu ve çocukların hazır oluşları üzerinde katkıları bulunan aile ve toplum destek hizmetlerinin hazır oluşu şeklinde açıklamıştır (Child Trends, 2001). UNICEF'e göre ise okula hazır oluş bu üç bileşen arasındaki uyumlu geçiş süreci olup, bu süreç içerisinde gerekli yetenekler kazanılmalıdır (2012). Geliştirilmesi beklenen bu yeteneklere Şekil 1'de yer verilmiştir.

Çocukların Okula Hazır Oluşu	• Fiziksel iyi oluş ve motor gelişim, • Sosyal duygusal gelişim, • Öğrenme yaklaşımları, • Okuryazarlık becerilerini içeren dil gelişimi • Genel bilgi ve biliş.
Okulların Çocuklara Hazır Oluşu	• Ev ve okul arasında sorunsuz geçişin kolaylaştırılması, • Erken bakım ve eğitim programları ile ilkokul programları arasında süreklilik sağlanması, • Öğrenmenin yüksek kaliteli öğretim ve uygun ilerleme hızı bağlamında gerçekleştiğini anlama, • Çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik farkındalık ile her çocuğun başarısına özveri göstermek, • Her öğretmenin başarısına özveri göstermek, • Ebeveyn ve çocuklara erken müdahale programları gibi başarıyı arttıran programları sunmak, • Çocuklara faydalı olmayan program ve uygulamaların değiştirilmesi, • Çocuklara sahip oldukları kültür içerisinde hizmet vermek, • Sonuçların sorumluluğunu üstlenmek, • Güçlü bir liderliğe sahip olmak .
Çocukların Hazır Oluşlarına Katkıda Bulunan Aile Ve Toplum Destek Ve Hizmetlerinin Hazır Oluşu	• Çocukların okula sağlıklı bir zihin ve bedenle başlayabilmesini desteklemek. • Tüm çocukların yüksek kaliteli anaokullarına ulaşmalarını sağlamak. • Çocukların ilk öğretmeni olan ebeveynler, çocuklarının bir şeyler öğrenmesine yardımcı olabilmeleri için desteklenmesi

Şekil 1 Amerikan Ulusal Hedefleri Paneli'ne göre okula hazır oluşun bileşenleri (Child Trends, 2001, School readiness: helping communities get children ready for school and schools ready for children. <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/schoolreadiness.pdf> sayfasından erişilmiştir; High, P., 2008, School readiness. *American Academy Of Pediatrics*, 121(4), 1008-1015 makalesinden alınmıştır).

Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli'nin görüşlerinden yola çıkan okul olgunluğu girişimcileri, okula hazır oluş üzerine bir denklem geliştirmiştir (Şekil 2). Bu denkleme göre;



Şekil 2 Okula hazır oluş denklemi

Hazır aile: Bu kavram çocukların içinde bulundukları ev ortamı ve sahip oldukları aile bağlarını içermektedir. Örneğin annenin eğitim düzeyi, genç anne olma, çocuk istismar ve ihmali, koruyucu aile gibi (National School Readiness Indicators Initiative, 2005).

Hazır topluluklar: Yoksulluk, gelişimsel yetersizliğe sahip olma gibi risk faktörlerine ilişkin, küçük çocukları olan ailelere sunulan toplum hizmetlerini içermektedir (National School Readiness Indicators Initiative, 2005).

Hazır hizmetler: Çocuk gelişiminde önemli rol oynayan sağlık hizmetleri, düşük doğum ağırlığına sahip bebeklere yönelik hizmetler, doğum öncesi hizmetler, aşı gibi sağlık programları ve erken çocukluğa yönelik eğitim hizmetleri boyutlarında müdahale programlarının kullanılabilirliğini, kalitesini ve maliyetini vurgular (National School Readiness Indicators Initiative, 2005).

Hazır okullar: Sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, akademik başarı gibi çocuğun gelişimini ve okul başarısını etkileyecek önemli unsurları içermektedir (National School Readiness Indicators Initiative, 2005).

Okula Hazır Oluşu Etkileyen Faktörler

Her çocuk aynı gelişim çizgisi üzerinde belirli aşamaları takip etse de aynı anda aynı gelişim özelliklerini göstermezler. Bu durum, her çocuğun farklı hazır oluş seviyelerine sahip olduğunu anlamına gelmektedir. Hazır oluşla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuğun okula hazır olması ve uyum sağlayabilmesini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Oktay (2010) araştırmalarda okula hazır oluşu etkileyen

faktörlerin fizyolojik faktörler, bilişsel faktörler, çevresel faktörler ve duygusal faktörler olmak üzere dört ana başlık altında toplandığını belirtmiştir (s.28).

Fiziksel Faktörler

Taşkın (2013) çocuğun okula hazır oluşunu etkileyen fiziksel faktörler içerisinde yaş, sağlık durumu ve fiziksel gelişimin ele alındığını belirtmektedir (s.6). Ancak okula hazır oluşun yeterliliği denildiğinde ilk akla gelen her zaman yaş faktörü olmaktadır. Farklı ülkelere bakıldığında çocuklar okula başlama yaşları arasında farklılık olsa da, okulların kayıt olma şartlarının ilk sırasında yaş faktörünün yer aldığı görülmektedir. Örneğin Amerika ve Yeni Zelanda'da zorunlu okula başlama yaşı beş iken, Avustralya, Belçika, Fransa'da altı, Finlandiya 'da yedidir (Sicim, 2011). Türkiye'de ise okula başlama yaşı 69 ay olarak belirlemiştir. Ancak ilkokula başlamak için sadece yaşa göre değerlendirme yapmak doğru değildir. Çünkü her çocuk aynı gelişim çizgisini takip etse de aynı yaşta aynı düzeyde performans göstermemektedir. Bu nokta da bireysel farklılıklar önemli role sahiptir. Farklılıkların oluşmasının neden olan fizyolojik faktörler ise çocuğun genel sağlık durumu, duyu gelişimi veya öğrenme bozuklukları gibi etmenler olabilmektedir.

Çocuğun okula hazır oluşunu etkileyen fizyolojik etmenlerin başında çocuğun genel sağlık durumu gelmektedir. Halle, Calkins ve Margie'e (2000) göre bebeklik dönemi sağlık durumu, aşılar, beslenme, istenmeyen yaralanmalar, diş sağlığı ve çocukluk döneminde yaşanan duygusal ve davranışsal problemler çocuğun okula hazır oluşu üzerinde bilişsel ve sosyal bileşenleri açısından etkilidir. Emig'e (2000) göre ise sağlık durumuna ek olarak büyüme ve sakatlık, doğumdan önce toksik maddelere maruz kalma, doğum anında ve sonrasında oluşan koşullar gibi fiziksel durumların hazır bulunuşluk üzerinde etkileri bulunmaktadır. Çocuğun doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası dönemlerde yaşayacağı deneyimlerin onun gelecek okul başarısı üzerinde etkileri düşünüldüğünde, çocuğun genel sağlık durumuyla ilgili en önemli görev ailelere düşmektedir. Bu nedenle, çocukları için hayata iyi bir başlangıç sunmalarında önemli role sahip olan ailelerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ailelerin sahip olduğu bilgilerin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin fark edilmesi ve çocuğun gelişimi üzerindeki fizyolojik etmenlerin farkındalığı çeşitli erken müdahale programlarının geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 1965 yılında geliştirilen Head Start, 1969 yılında geliştirilen Syracuse Aile Gelişim Araştırma Programı (Syracuse Family Development Research Programme),

1972 yılında geliştirilen Brookline Erken Çocukluk Eğitimi Projesi (The Brookline Early Education Project), 1978 yılında geliştirilen Elmira Doğum öncesi/Bebeklik Projesi (Elmira Prenatal/Early Infancy Project), 1984 yılında geliştirilen HIPPY, 1985 yılında geliştirilen Bebeklik Sağlık ve Gelişim Programı (Infant Health and Development Programme), 1993 yılında geliştirilen Smart Start programı, 1999 yılında geliştirilen Öğretmen Olarak Ebeveynler (Parents as Teachers), 1999 yılında geliştirilen First Step Programı, 2004 yılında geliştirilen Arizona Okula Hazır Oluş Hareket Planı (Arizona's School Readiness Action Plan) gibi çeşitli erken müdahale programlarıyla aileler çocuk sağlığı, gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirilmektedir (Barnett, 1995; Brown & Johnson, 2013; Emel & Alkon, 2006). Türkiye'de ise AÇEV tarafından geliştirilen programlar aracılığıyla aile ve çocukların gelişimleri desteklenmektedir.

Çocuğun okula hazır oluşunu etkileyen bir diğer fizyolojik faktör ise duyulardır. Duyular, algılama ve öğrenme üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Oktay (2010) görme ve işitme duyusunun okuma ve yazma becerisi kazanmada, dolayısıyla okula hazır bulunuşluk üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir (s.29). Ryan (1999) görme duyusu sayesinde görsel ayırtırma becerisi geliştiren çocukların nesneler ve semboller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, okurken ihtiyaç duyacağı görsel yönleri bilme ve böylelikle harfleri öğrenerek onları kelime grupları haline getirme becerisi geliştirebileceklerini belirtmiştir (aktaran Oktay, 2010, s.29). Ayrıca Ryan (1999) işitme duyusu sayesinde ise işitsel ayırt ediciliği becerisi geliştiren çocukların harf ve kelimelerin söylenişlerini ve kelimelerin başlangıç ve bitiş seslerindeki farklılıkları ayırt edebileceğini ifade etmiştir (aktaran Oktay, 2010, s.29). Harfleri ve sesleri ayırt edebilen çocuk okuma yazma için gerekli olgunluğa erişirken bu becerileri geliştiremeyen çocuklarda okuma yazma öğrenme sürecinde çeşitli problemler gözlemlenebilir. Oktay (2010) bu problemlerin oluşmasının nedenlerinden birisinin duyularla ilgili hazır bulunuşluğu etkileyen unsur olan el-göz koordinasyonu olduğunu belirtmektedir (s.30). Çocukların ders saati boyunca hem öğretmeni dinlemesi hem de öğretmenin tahtaya yazdığı yazıları kopya etmesi gerekmektedir. Bu durum el-göz koordinasyonunun önemiyle birlikte çocuğun işitme ve görme duyusunu koordineli bir şekilde kullanması gerektiğini göstermektedir. Demekki Taşkın'ında (2013) belirttiği gibi çocuğun sağlığının yerinde olması öğrenmesini kolaylaştırırken, okula uyum sürecini de olumlu olarak etkilemektedir (Taşkın, 2013, s.6). Öğrenmeyle ilgili olan ve okula hazır oluşu etkileyen diğer bir kavram ise öğrenme bozukluklarıdır.

Öğrenme bozukları disleksi, disgrafi, diskalkuli, dispraksi, disfazi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi çeşitleri bulunan ve okula hazır oluş üzerinde etkilerini gösteren nörolojik bir bozukluktur. Genel anlamlarıyla "disleksi" okuma da zorluk, "disgrafi" yazma bozukluğu, "diskalkuli" matematik becerilerinde zorluk olarak ifade edilmektedir. Okul ve Demirbağ (2017) bu öğrenme bozukluklarının ilköğretim sürecinde özellikle okuma yazma öğrenimi sırasında çocuğun gelişimini etkilediğini belirtmektedirler. Ayrıca, "dispraksi" motor becerilerde zorluk yaşama, "disfazi," alıcı dil ve ifade edici dil bozukluğu şeklinde tanımlanan öğrenme bozuklukları da öğrenme üzerinde etkilidir. Öte yandan Okul ve Demirbağ (2017) dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin çocuğun öğrenme için gerekli olan dinleme, talimatları uygulama, konsantrasyon becerileri, hareketlerini kontrol etme, gibi becerilerde sorun yaşamasına dolayısıyla öğrenme sürecinde problemlerle karşılaşmasına neden olduğunu belirtmektedirler.

Oktay'a (2010) göre okula hazır oluşu etkileyen fiziksel faktörler arasında cinsiyette yer almaktadır. Bu kavramda biyolojik farklılığın yanı sıra toplumun kız ve erkek çocuklar için belirlemiş olduğu rollere değinilmektedir. Her ne kadar okul öncesi ve ilköğretimin başlangıç seviyesinde okulda öğrenmeyi başarma ve okulun beklentilerini karşılama konusunda iki cinsiyet arasında farklılıklar bulunmasa da, toplumun cinsiyetlere yüklediği roller ve değerler kimi zaman kızların kimi zamanda erkeklerin öne geçtiğini göstermektedir (s.31).

Bilişsel Faktörler

Okula hazır oluşu etkileyen zihinsel faktörler denildiğinde akla ilk olarak yürütücü işlevler (executive functions) ve zihin kuramı (theory of mind) gelmektedir. Önemi artmakta olan bu kavramlar günümüzde birçok araştırmada da karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma alanlarından birisi de okula hazır oluşur.

Okula hazır oluş üzerinde etkileri görünün kavramlardan birisi yürütücü işlevlerdir. Kleberg (2015) yürütücü işlevleri bilişsel işlev ve davranışları yönlendirmek, kontrol etmek ve koordine etmekten sorumlu bilişsel yetenekler olarak ifade etmektedir. Dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; sürekli dikkat, engelleme, bilişsel esneklik ve çalışma belleğidir. Cohen (2011) dikkatin ana unsurlarından veya bileşenlerinden biri olan sürekli dikkati, değişen koşullara rağmen tepki kalıcılığı sağlama ve sürekli çaba gösterme olarak tanımlamıştır. Engelleme, kısaca baskın duyguları baskılama yeteneğidir. Shaul ve

Schwartz (2014) engellemeyi, güçlü bir dürtüyü durdurarak değişime izin veren ve alışkın olduğumuz davranış kalıplarını geride bırakmamıza sağlayarak hareket etme yeteneği olarak açıklamıştır. Martin ve Rubin (1995) bilişsel esneklik için karşılaşılan durumlara karşı kişinin çeşitli seçeneklerinin olabileceği konusundaki farkındalığı, esnek olma, durumlara uyum sağlama istekliliği ve kendini yeterli görme inancı şeklinde tanımlama yapmıştır. Baddeley (1992) ise çalışma belleğini karmaşık bilişsel görevler için gerekli bilgilerin depolanması ve değiştirilmesinin sağlayan sistem olduğunu ifade etmiştir. Dawson ve Guare (2004) yürütücü işlevleri kişinin düşünceleri yönetmesini, problem çözmesini ve bir amaç doğrultusunda istenen sonuçları elde etmenin yolunu planlamasını sağlayan yüksek dereceli işlevler olarak tanımlamaktadırlar (aktaran Shaul ve Schwartz, 2014). Anderson (2002) bu işlevlerin erken çocukluk ve ergenlik boyunca devam eden bir süreç içerisinde gelişmekte olup çocuğun bilişsel işleyişinde, davranışında, duygusal kontrolünde ve sosyal etkileşiminde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Shaul ve Schwartz (2014) ise yürütücü işlevlerin gelecekteki akademik becerinin gelişiminde önemli olan bir öngörücü faktör olduğunu belirtmektedir. Shaul ve Schwartz (2014) çalışmalarında, güncel çalışmaların yürütücü işlevlerinin okula hazırlıkla ilgili olarak okuryazarlık (okuma-yazmadan önce gelişen beceri, bilgi ve tutumlar) ve matematiksel düşünceyi zekadan daha fazla etkilediğini gösterdiğini belirtmiştir. Bu fikir çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Micalizzi, Brick, Flom Ganiban ve Saudino (2018) çalışmalarında yüksek yürütücü işlevler becerisine sahip olan çocukların okula hazır olma seviyelerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Willoughby, Piper, Oyanga ve King (2019) ise çalışmalarında çocukların yürütme işlevleriyle okula hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi orta gelirli bir ülke bağlamında incelenmişlerdir. Kenya eğitim sistemi tarafından sunulan erken çocukluk eğitimi modeli olan Tayari programının son değerlendirmesine katılan 4-7 yaşları arasındaki 1.480 çocuktan toplanan veriler doğrultusunda erken okuryazarlık, erken matematik ve sosyal duygusal yetkinlikler yürütücü işlevlerle okula hazır oluş açısından ilişki bulunmuştur. Yürütücü işlevler kavramından beslenen okula hazır oluş üzerinde bilişsel etkisi bulunan bir diğer kavram ise zihin kuramıdır.

Zihin kuramı ilk defa 1978 yılında primatolog ve psikolog olan Premack ve Woodruff tarafından geliştirilen ve psikiyatride önemi ortaya konmuş ve 1983 yılında Wimmer ve Perner tarafından ilk defa çocuklarda kullanılmıştır. Zihin kuramı, başkalarının zihinsel durumunu ve davranışlarını amaç, inanç, niyet, hayal, istek, arzu gibi zihinsel durumlara

bağlayarak fark etme, tahmin etme, durumu anlama ve açıklama ile çıkarsamaları doğrultusunda harekete geçme şeklinde açıklanabilir (Gallagher & Frith, 2003; Keçeli Kayseli, 2013; Şahin, Bozkurt, Usta, Aydın, Çobanoğlu & Karabekiroğlu, 2019; Wellman & Estes, 1986). Kısaca başkalarının duygularını fark edebilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Zihin kuramı giderek karmaşık hale dönüşen bir yapıdır. Bu yapının değerlendirilmesine yönelik zihin kuramının bileşenlerini içeren türlü testler geliştirilmiştir. Bu bileşenler birinci düzey ve ikinci düzey yetenekler şeklinde gruplandırılmıştır. En basit olan birinci düzey yetenekler bir kişinin başka bir kişiye ait yanlış inançlarını anlaması veya doğruluğunu değerlendirmesi; ikinci düzey yetenekler ise üçüncü bir kişinin bir nesneye yönelik yanlış inanç ya da düşüncelerini ikinci bir kişinin anlama yeteneği yani inanca karşı inanç olarak ifade edilmektedir (Bach, Happe, Flaminger & Power; 2000; Şahin vd., 2019). Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama becerisi çocuğun iletişim becerilerine dolayısıyla hem zihinsel gelişimine hem de sosyal gelişimini yansıtmaktadır. İki gelişim alanının da okula hazır oluşta önemli olduğu düşünüldüğünde ise zihin kuramının okula hazır oluş üzerinde etkilerini görmek mümkündür.

Çocuklar okula başlamadan önce toplumsal bağlamda her gün yeni şeyler öğrenmektedirler. Okul öncesi dönemin sonraki yıllarında ise insanların aynı olay ya da duruma ait yanlış inançlara karşı farklı düşünceler geliştirebileceklerini, algı ve iletişim yoluyla öğrenilen bilgilerin farklı duyuşal yöntemlerden geldiğini ve inançlarının kaynağını öğrenerek ya da bilerek okula başlarlar. Astington ve Pelletier (2005), çocukların sahip olduğu bilgilerle taklit yoluyla öğrendiği bilgilere dayanarak öğrenme yeteneğiyle zihin kuramı arasında ilişki kuracağını ve kendi zihnini kullanarak öğrenme ihtiyacını karşılayacağını belirtmektedir (s.214). Öğrenme yeteneğinin alt boyutlarında öğrenenle ilgili özellikler, öğretenele ilgili özellikler, öğrenme ortamı veya öğrenmede kullanılan araç ve teknikler gibi çeşitli özellikler karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan öğretenele ilgili özellikler, öğrenme ortamı veya öğrenmede kullanılan araç ve teknikler çevresel faktörler olarak sınıflandırabiliriz. Ancak öğrenenle ilgili faktörler kişiye özgü özelliklerdir ve çeşitli yetenek ve beceri içermektedir.

Öğrenmeyle ilgili özellikler çocukların öğrenme sürecini etkileyebilecek yönergeyi takip etme, sıra olma, söz hakkı alarak konuşma, sorumluluk alma, işbirliği yapma, öz düzenleme gibi çeşitli becerileri içermektedir. McClelland, Morrison ve Holmes (2000) çalışmalarında işle ilgili sosyal becerilerle (yönergeleri takip etme, grup etkinliklerinde

sıraya girme ve görevde kalma becerisi gibi) öğrencilerin anaokulu ve ikinci sınıftaki performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda işle ilgili becerilerin çocukların matematik başarısına katkıda bulunulduğunu; işle ilgili becerilerde yetersiz olan çocukların okula girişte ve ikinci sınıfta önemli ölçüde düşük performans gösterdikleri saptanmıştır.

Duygusal Faktörler

Okula hazır oluşta bilişsel ve fiziksel faktörler kadar duygusal faktörlerde önemli bir rol oynamaktadır. Bu alan çocuğun duygularını ifade etme, kendinin ve diğer insanların duygularını anlama ve yorumlama, çevresindeki insanlarla yakın ilişkiler içerisinde olma, güvenli ve yakın ilişkiler kurabilme, kurallara uyabilme ve iş birliği yapma gibi boyutları içermektedir (Child Trends, 2001). Çocukların okula uyum sağlamalarında bu boyutlar önemli birer faktördür. Bu nedenle, çocuklar okula başlamadan önce çeşitli uyarıcı ve çevre koşullarıyla bu becerilerinin desteklenmesi önemlidir. Bu noktada ise okul öncesi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. MEB (2013) okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden birisi de çocukları ilköğretime hazırlamaktır. Bu amaç kapsamında çocukların ilkokula başladıklarında sahip olması gereken beceri ve genel bilgileri programın bünyesinde ele almıştır. Programda ayrıca okul öncesi temel ilkeler kapsamında öğretmenlere eğitim programlarını hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özelliklerine dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu durum çocukların eğitiminde ailenin, aile yapısının, anne baba tutumlarının önemli rollere sahip olduğunu göstermektedir.

Çocukların okula uyum ve hazır oluş düzeyleri üzerinde anne baba tutumları önemli bir faktördür. Anne baba tutumları denildiğinde akla ilk olarak Baumrind gelmektedir. Çocuklar için kurallar geliştirilmesi gerektiğini ve onlara karşı şefkatli bir yaklaşımı benimseyen Baumrind, otoriter anne baba tutumu, demokratik anne baba tutumu, ihmalkâr anne baba tutumu ve hoşgörülü anne baba tutumu olmak üzere dört tip anne baba tutumu tanımlamıştır (Santrock, 2011, s.253). Alpay, anne babanın çocuk üzerindeki tutumunun çocuğun ruhsal sağlığını, kişiliğini derinden etkilemekte olduğunu ve bu etkinin izlerini çocuğun bütün yaşamında etkili olduğunu belirtmektedir. (aktaran Çetinkaya, 2010, s.80). Anne babalar çocukların okula kadar olan süre içerisinde en çok iletişime geçtikleri ve okula başladıklarında dahi zamanlarının büyük çoğunluğunu birlikte geçirdikleri ilk öğretmenleridir. Bu süre zarfında anne babaların çocuklarıyla iletişimleri, tutumları,

karşılıklı duygu ve düşünce alışverişleri, birlikte geçirdikleri kaliteli zamanlar çocukların kişilik gelişimlerini; çocukların sahip oldukları kişilik gelişimi ise okula uyum ve hazır oluşunu etkilemektedir.

Çevresel Faktörler

Çocuk doğduğunda tüm ihtiyaçları çevre tarafından karşılanan bir canlıdır. Çocuğun büyüüp kendi gereksinimlerini karşılayabilen özgür bir birey haline gelebilmesi için zamana ve zengin uyarıcılarla donatılmış çocuk dostu bir çevreye ihtiyaç duymaktadır. Çevrenin düzenlenmesinde çocuğun katılımını da vurgulayan bu kavram çocuğun güvenli olarak bağımsız olarak hareket edebileceği, en temel ihtiyacı olan oyun ve kendini tanıması için gerekli sosyalleşme ortamına fırsat sunabilecek mekanlar olarak ifade edilebilir. İlk öğrenmelerin gerçekleştiği erken çocukluk döneminde, çocuğun içinde bulunduğu çevre ve edindiği deneyimler sonucunda öğrendiği bilgi, beceri ve davranışların çocuğun okula hazır oluşu üzerinde önemli rol oynamaktadır. Yetişkin ve çocuğun içinde bulunduğu çevrenin çocuğun bilişsel gelişimine sosyo-kültürel açıdan önemini vurgulayan Vygotsky, çocuk zihninde oluşan kavramların kaynağı olarak sosyal çevreyi vurgulamaktadır (aktaran Taşkın, 2013, s.8).

Çocuğun sosyal çevresinde ilk karşılaştığı kişiler ailesidir. Aile yapısı, ailenin ekonomik durumu ve ev ortamı, ailenin kültürel durumu, ailenin okumaya olan ilgisi, kalabalık aile gibi etmenlerin okula hazır bulunuşluk üzerinde etkileri bulunmaktadır (Halle vd., 2000; Oktay, 2010, s.34;). Emig'e (2000) göre planlı gebelikler sonucu doğan ve her iki ebeveyn tarafından yetiştirilen çocuklar okulun ilk yıllarında daha iyi performans göstermektedir. Yoksulluğun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini vurgulayan Halle ve meslektaşları ise kötü beslenmeye bağlı olarak düşük doğum ağırlığı, büyüme yetersizliği ve daha fazla sağlık problemlerine sahip olma durumlarının okumaya hazırlık, matematik becerileri, problem çözme, yaratıcılık ve hafıza üzerindeki olumsuz etkilerini ifade etmişlerdir (2000). Rhode Island KIDS COUNT kuruluşunun 2005 yılında yayınladığı araştırmada düşük gelirli ailelerden gelen çocukların sınırlı dil becerileri, sağlık sorunları ve öğrenmeyi engelleyen sosyal ve duygusal problemler gibi çeşitli sorunlarla okula başlama olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan Harman ve Çelikler 2012 yılında yaptıkları araştırma sonucunda aile faktörüne yönelik ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve ebeveyn çocuk iletişiminin okula hazır bulunuşluk üzerinde etkileri olduğunu belirtilmiştir.

Alakoç Pirpir ise 2017 yılında yaptığı araştırmada ev ortamıyla ilgili olarak ekonomik durum, oyun ve deneyimler için mekan ve imkanlar, konuşma ortamı, okuryazarlığı yönelik tutumlar ve anne baba ilişkilerinin çocuğun güven ve kişilik gelişimini dolayısıyla okula hazır oluş için önemli olan çocuğun sosyal gelişimini etkilediğini belirtmiştir. Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) bir yıl süren boylamsal çalışmalarında ev okuryazarlığı ortamıyla çocukların okumaya bağlı becerileri geliştirmeleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Ev okuryazarlığı ortamı genellikle aile bireyleri tarafından okuryazarlık eğitimiyle ilgili evde yapılan etkinlikleri ifade etmektedir (Puglisi, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017). Ev okuryazarlığı ortamıyla sözel dil, fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlık kavramları gelişimi açısından inceleme yapılan araştırmanın bulgularına göre ev okuryazarlığı ortamının çocukların yukarıda belirtilen gelişimleri üzerinde etkili ve öngörücü bir değişken olduğu belirtilmiştir. Alanyazında bulunan çalışmalar doğrultusunda aile faktörünün çocuğun okula hazır bulunuşluğu üzerindeki etkileri, erken müdahale programlarıyla ailelerin desteklenmesinin ne kadar önemli olduğunu da göstermektedir. Aile denildiğinde akla yalnız anne babalar değil, kardeşlerde gelmektedir.

Aile faktörü içerisinde yer alan bir diğer kavram ise kardeşlerdir. Çocuğun kardeş sayısı okula hazır bulunuşluğu üzerinde etkili olan etmenler arasındadır. Halle ve meslektaşlarına göre daha az kardeşi olan çocuklar ebeveynlerinin onlar için daha fazla zaman ve finansal destek sağlayabileceği nedeniyle daha yüksek bilişsel ve eğitsel sonuçlara sahiptirler (2000). Çocuğun sosyal çevresinde olup gelişimini etkileyen kardeşleri dışında diğer kişiler ise akranlarıdır.

Çocuğun akranlarıyla kuracağı olumlu ilişkiler onun sadece sosyal gelişiminin değil tüm gelişim alanları üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Çocuk akranıyla oyun oynarken kelime hazinesini geliştirebilir ve cümle kurmayı öğrenebilir. Veya bir etkinlik sırasında akranından yeni bilgiler öğrenebilir. Ya da etkinlik sırasında arkadaşının kalemi nasıl tuttuğunu izleyen çocuk onu model alarak kalemi doğru kullanma becerisini geliştirebilir. Büyüктаşkapu Soydan (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda okul öncesi okullarda etkin ve olumlu akran ilişkileri kurma becerisinin ortaya çıkmasının okul hazırlığının önemli bir göstergesi olduğu, okul öncesi çocukların olumlu akran ilişkileri kurma ve sürdürme yeteneklerinin resmi okul ortamlarına daha olumlu bir geçişle ve okul yıllarında devam eden okul başarısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Böylelikle çocuğun sosyal çevresinde olan aile, kardeş ve akranları ile okula hazır oluş becerileri üzerindeki etkileri ifade edilmiştir. Ancak bu durumlar yalnızca sosyal ilişkiler açısından çocuğun

okula hazır oluşunu etkileyen çevresel faktörlerdir. Çocukların sosyal çevresinde yer alan ve okula hazır oluşunu etkileyen diğer bir çevresel faktör ise medyadır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaklaşık her evde en az bir televizyon ve bir bilgisayar bulunmaktadır. Üstelik birçok çocuk kendine ait tablet ya da bilgisayarlara sahiptir. Çocuğun medya karşısında geçireceği zaman ve tercih ettiği program ya da yazılımlar onun gelişimini hem olumlu hem de olumsuz etkileyebilmektedir. Eğlence amacıyla uzun süreli televizyon izlemenin çocuğun okul başarısı ve sosyal etkileşimleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Berk, 2015, s.353). Ancak çocuklar için tasarlanmış, okuma yazma, fen, matematik ve diğer alanlara yönelik eğitici oyunlar ya da televizyon programları çocuğun eğlenirken öğrenmesini ve bu sayede medya karşısında sağlıklı zaman geçirmesine yardımcı olurlar. Örneğin kukla ve insan figürleriyle ilgi çeken "Susam Sokağı" adlı program aracılığıyla çocuklara temel düzeyde okuma yazma, sayı kavramları, genel bilgiler, duygusal ve sosyal beceriler öğretilmek amaçlanmıştır (Berk, 2015, s.350).

Okula Hazır Oluşun Gelişimi

Okula hazır oluşla ilgili alanyazın incelendiğinde zihinsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, psikomotor gelişim ve özbakım becerileri olmak üzere çocuklardan tüm gelişim alanlarına yönelik geliştirilmesi beklenen davranış ve beceriler olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılında yayımlandığı okul öncesi eğitim programında yukarıda belirtilen tüm gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergeler yer almaktadır. MEB'in okul öncesine yönelik temel amaç ve görevleri arasında çocukları ilkokula hazırlamak ibaresi yer almaktadır. Dolayısıyla, çocukları ilkokula hazırlarken tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerekmektedir.

Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesinin yanında zekanın olgunlaşmasıyla çocuğun anlaması, öğrenmesi, organize olması, problem çözme ve genelleme yapabilmesi için soyut düşünmesi, bellek, dikkat kontrolü sağlaması gibi zihinsel süreçleri içeren gelişim dönemidir (Doğan & Acar Şengül, 2016, s.4). Bu süreçler okula başlama ve uyum sağlama üzerindede önemli rol oynamaktadır. Arı'nın (2014) yaptığı araştırmada okula erken başlamanın 60-66 ay çocukları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen görüşleri doğrultusunda uygun hazır

bulunuşluk seviyesine sahip olmayan çocukların yorgun ve bıkkın oldukları, geç ve zor öğrendikleri, öğrendiklerini hemen unuttukları, derste geri kaldıkları ve onların dikkatini çekmenin ve tutmanın zor olduğu belirtilmiştir. 2014 yılında Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat tarafından yapılan araştırmada ise Hatay Merkez'de bulunan farklı ilk okullara yeni başlayan 60-66 aylık 25 çocuğun okula hazır oluşları fiziksel, bilişsel, dil ve duygusal gelişim açısından incelenmiştir. Araştırmanın bilişsel gelişime yönelik sonucuna göre 60-66 aylık çocukların algılama problemleri yaşadıkları bulunmuştur.

2002 yılında kabul edilen "Erken Çocukluk Matematik İyi Başlangıçları Destekleme" bildirisinde Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC) standartlarını ortak bir çalışmada birleştirilerek, okul öncesinden ilköğretim ikinci sınıf düzeyini kapsamak şekilde iki çeşit standart belirlemiştir. Bunlar; problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, bağlantılar ve temsil etme alt boyutlarını içeren süreç standartlarıyla birlikte sayılar ve işlemler, cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık alt boyutlarını içeren içerik standartlarıdır (Smith, 2009, s.6-7; Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2016, s.14-21). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013) bilişsel gelişimle ilgili kazanım ve göstergeleri incelendiğinde ise, 36-72 ay arası dönemdeki çocuklardan kazanılması beklenen bilişsel becerilerin bir çoğunun bu standartlara paralel olduğu yani matematik becerileri olduğu görülmektedir. Bu durumda, erken çocuklukta matematik becerilerinin bilişsel gelişim üzerinde ve dolayısıyla okula hazır oluş üzerinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Erken çocukluk döneminde matematik becerileri ve okula hazır oluşla ilgili araştırmalar incelendiğinde, erken yaşlarda kazanılan matematik kavramlarının okul başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu görülmektedir. Duncan ve meslektaşlarının yaptıkları meta-analiz çalışmasında, okul başarısının en önemli yordayıcısının erken çocukluk dönemindeki matematik becerilerinin olduğu, bunu takiben okuma becerisinin geldiğini ve sonrasında dikkat becerisinin olduğu ortaya konmuştur (2007). Temelinde okula hazır olma hareketiyle bağlantılı olan Headstart programı da, 2015 yılında öğrenme çıktıları çerçevesini genişleterek, matematik gelişiminin kilit becerileri olarak sayma ve nicelik, işlem ve cebirsel düşünme, ölçme ve geometri ve mekansal kavramları tanımlamıştır. Bu bağlamda erken çocuklukta matematik öğretiminin ilkokula hazır oluş için önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Dil gelişimi

Doğumdan itibaren normal gelişim gösteren tüm çocuklarda özel bir yöntem ya da eğitime ihtiyaç duyulmaksızın, günlük yaşam deneyimleri aracılığıyla dil gelişimleri desteklenmektedir. Yaşam boyu devam eden dil gelişimi dört aşamada gerçekleşmektedir;

- Ses bilgisi ve biçim bilgisini anlama,
- Söz dizimi ve anlam bilgisindeki değişimler,
- Kullanım bilgisindeki ilerlemeler,
- Küçük çocuklarda okuma yazma (Santrock, 2016, s.230).

Bu aşamalar aynı zamanda sözel dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır. Bu becerilerin temeli ise dile dayanmaktadır. Dil çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmek, ihtiyaçlarını söylemek, akranları veya yetişkin kişilerle iletişim kurabilmelerini sağlayan bir araçtır. Ama doğumdan itibaren çeşitli uyarıcılarla desteklenerek geliştirilmesi ve çocukların dil edinimini kazanması gerekmektedir. Dil edinimi sürecinde çocuklar önceleri dilsel girdilere gereksinim duyarlar. Bu ihtiyaçlarını gidermek için konuşma, konuşma dilindeki döngüyü anlama, sözcük dağarcığı geliştirme ve anlamlarını kavrama, anlatım bilgisi, karmaşık cümle yapıları kullanma, dinleme ve gerekli uygun tepkileri verme gibi günlük yaşam deneyimlerini elde etmeleri önemlidir (Snow, Burns ve Griffin'den aktaran Yazıcı ve Dereobalı, 2018, s.34). Böylelikle etkili iletişim becerileri geliştirmiş olurlar. Berk (2015) etkili iletişimi konuşma, aynı konuda kalma, mesajı açıkça iletme ve sosyal etkileşimin kültürel kurallarına uyma aşamalarını kapsayan dilin uygulamalı ve sosyal yönü olan pragmatikliği şeklinde açıklamaktadır (s.358). Yazıcı ve Dereobalı (2018) dile ait bu becerilerin tümünün, çocukların okuma becerisi kazanmaları için gerekli olan temel beceriler arasında yer aldığını belirtmektedir (s.34).

Çocukların okuma becerisi kazanmalarında sözel dil becerileri aktif rol oynamaktadır. Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli' ne göre, okul başarısı için gerekli olan dil gelişimi, iletişim (dinleme, konuşma ve kelime) ve erken okuryazarlık becerilerini içermektedir (Rhode Island KIDS COUNT, 2005). Erken okur yazarlık; fonolojik farkındalık (sözcükleri seslerine ayırabilme, sesleri birleştirerek sözcük oluşturma, hecelere bölme, sözcüklerin başlangıç, orta ve son seslerini kullanarak yeni sözcükler üretme vb. gibi beceriler), yazı farkındalığı (yazının sağdan sola ve yukarıdan aşağıya okunduğunu, ilk önce hangi sayfanın okunacağını, kitabın nasıl tutulacağını, sayfalarının nasıl çevrileceğini anlama), alfabe ve harf bilgisi (sözcüklerin harflerden oluştuğunu, sözcükleri özel olarak aktarırken harf seslerinin kullanıldığını ve farklı harflerin bir araya gelerek farklı sözcükler

oluşturulduğunu anlamak), sözcük bilgisi ve anlama (okunulduğunda ve dinlenildiğinde yani alıcı sözcük bilgisiyle konuşulduğunda yani ifade edici sözcük bilgisiyle anlaşılan sözcüklerin toplamı) ve yazı yazma becerilerini içermektedir (Bayraktar, 2018; Karaman Benli, 2018, s.22-28). Bu beceriler aynı zamanda okula hazır oluş üzerinde etkilidir.

Okula başlama ve dil gelişimiyle ilgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, okula erken başlayan çocukların okur yazarlık gelişimlerinde zorluk yaşadıkları görülmektedir. Mumcu'nun 2014 yılında yaptığı araştırmada, çocuğun okula başlama yaşının öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okula başlarken yaşça büyük olmanın sözel kabiliyet edinimi üzerinde anlamlı derecede bir etkiye sahipken yaşça küçük olanlar az ilerleme göstermişlerdir. Şen, Yıldız Çiçekler ve Yılmaz'ın 2010 yılında yaptıkları araştırmada, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocuklarının üstdil becerilerini, yaş, cinsiyet ve okulöncesi eğitim kurumlarına devam edip etmeme durumlarına göre incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesinde devam eden ve etmeyen toplam 64 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre cümleyi sözcüklere ayırma ve sözcükleri hecelere ayırma işlemlerinde 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarına göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Ofsted (2014) kelime hazinesi sınırlı ve iletişim kurmakta problem yaşayan çocukların okula hazır olmama ihtimalinin yüksek olduğunu ve eğitim süresinin geri kalan kısmında akranlarının hep gerisinde kalacaklarını ifade etmiştir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Okula hazır oluş denildiğinde önemli olan bir diğer alanda çocuğun çevresiyle etkileşim içinde olmasını sağlayan sosyal-duygusal gelişimdir. Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişim alanında çocuktan; kendisi ve ailesiyle ilgili özellikleri bilme, kendini ifade edebilme, başkalarının duygularının anlama, olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun yollarla ifade edebilme, kendisinin ve başkalarının haklarını koruma, başkalarının yönlendirmesi olmadan bir işi başlayıp bitirme, farklılıklara saygı, kültürel farkındalık, sorumluluk alma, kurallara uyma, estetik değerler, özgüven, toplumsal yaşamdaki roller, başkaları ile olumlu sosyal ilişkiler kurma, kendi davranışlarını kontrol edebilme, harekete geçmeden önce düşünme, aşırı çekingenlikle aşırı dürtüsellik arasında denge kurabilme, başkalarıyla empati kurabilme, kuralları takip edebilme, etkinlikler üzerinde çalışırken akranlarıyla iş birliği yapması gibi birçok becerinin kazanılması beklenmektedir (Janus & Duku, 2007; MEB, 2013, s.28-30). Bu beceriler aynı zamanda okula hazır oluş kavramı

içerisinde önemli beceriler olup, çocuğun başarısı üzerinde aktif rol oynamaktadırlar. Bu nedenle okula hazır oluşıya yönelik araştırmalarda sosyal duygusal gelişim alanında dikkat çekmektedir.

Arı'nın 2014 yılında yaptığı araştırmada öğretmen görüşleri doğrultusunda okula erken yaşta (60-66 ay) başlamanın çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal duygusal gelişim alanına yönelik bulgularına göre farklı yaş gruplarını barındıran sınıflarda yaş gruplarına ayrılma, iletişimde zorluklar, anlaşmazlık, dışlanma, kavga, küçük çocuklara baskı yapma ve oyunlara katılmama gibi problemlerin olduğu belirtilmiştir. Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins'in çocukların okula hazır oluşları ve birinci sınıfın sonunda nasıl sonuçların gözlemleneceğine yönelik yaptıkları araştırmada sınırlı derecede sosyal duygusal becerilere sahip çocukların birinci sınıfın sonunda öz kontrol ve sınıf motivasyonunda en düşük puanları aldıkları vurgulanmaktadır (2006). Bu sonuçlar, çocukların okula hazır olma durumlarına ilişkin değerlendirmelerin sadece çocukların bilişsel ve okuryazarlık yeteneklerini yönelik değil, aynı zamanda sağlık, sosyal ve duygusal refahlarını da içermesi gerektiğini göstermektedir (2006).

Psikomotor Gelişim

Çocuğun başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan özgürce hareket edebilmesi ve kendi ihtiyaçlarını kendi başına karşılayabilmesi açısından psikomotor gelişim, okula hazır oluş için önemli olan diğer bir gelişim alanıdır. Bu gelişim alanı büyük ve küçük motor gelişim, yer değiştirme hareketleri, denge hareketleri, nesne kontrolü gerektiren hareketler, el-göz koordinasyonu, eş güdümlü hareket edebilme, yönergeler doğrultusunda hareket edebilme vb. gibi çeşitli becerileri içerir (MEB, 2013, s.31-33). Bu becerilerden küçük motor becerileri çocuğun yazma becerisini doğrudan etkilemektedir. Çünkü yazı yazabilmesi için kalemi doğru tutması ve kullanması, el-göz koordinasyonu, zihin-kas koordinasyonu gibi becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerileri henüz gelişmemiş çocuklarda estetik olmayan el yazısı görülmektedir. Doherty'e (1997) göre ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan çocukların kötü el yazılarına yönelik aldıkları tepkiler çocuğun kendini beceriksiz olarak düşünmesine veya düşük özgüvene sahip olmasına neden olabilir (aktaran Adagideli, 2018, s.17). Buna ilaveten yazı yazarken çabuk yorulma ve dolayısıyla devam etmede isteksizlik ve bıkkınlık da gözlemlenebilir diğer sonuçlar arasında olabilir. Bu nedenler okullar çocukların bu becerilere yönelik sahip oldukları gelişimsel olgunluğu

kabul ederek eğitim uygulamalıdır. Bu bağlamda, motor gelişim çocuğun okuldaki başarısıyla doğrudan ilişkili olup bu konuda alanyazında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Öztürk ve Uysal 2013 yılında, 60-72 aylık öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunmaları ve bunlardan doğan problemlerin belirlenmesine yönelik yaptıkları araştırmada, yazma aşamasında sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık grupla çok sorunlar yaşadıkları ve nedenleri olarak 60-66 aylık grubun ; ince motor becerilerinin gelişmemiş olması, okul öncesi eğitim almamış olmaları, el-göz koordinasyon zayıflığını belirtmişlerdir. MacDonald'ın 2016 yılında yaptığı araştırmaya göre güçlü ince motor becerilerine sahip çocuklar yürütücü işlevlerde daha iyi performans gösterirken; güçlü büyük motor becerilere sahip çocuklar sosyal davranışlarda daha iyi gelişim göstermektedir.

Özbakım Becerileri

MEB tarafından 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda özbakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler incelendiğinde, çocuktan bedeniyle ilgili temizlik kurallarına uyması, kendi başına giyinmesi, yaşam alanında gerekli düzenlemeleri yapması, yeterli ve dengeli beslenmesi, ihtiyaç duyduğunda dinlenmesi, kendisini kaza ve tehlikelerden korunması ve sağlıklı ilgili beceriler geliştirmesi beklenmektedir. Bu sayede çocuk kişisel bakım ve temizlikle ilgili ihtiyaçlarını kendisi karşılayabilecektir. Zelyurt ve Özel'in (2013) sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesinin ilk uygulama sonuçlarının belirlendiği araştırmanın özbakım becerilerine yönelik sonuçlarına göre, 72 ay altı çocukların tuvalete gitmemek için kendilerini uzun süre tuttukları, zaman zaman altlarını ıslattıkları ya da bir yakınının gelip tuvalete götürmesini bekledikleri belirtilmiştir (2015). Başar tarafından yapılan araştırmada 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 60-66 ay aralığında bulunan öğrencilerin dönemin başında okula uyum, tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme ve elbisesini giyme, kendi başına yiyip içebilme gibi kişisel öz bakım becerilerinde yetersiz oldukları görülmüştür.

Okula Hazır Oluşun Çocukların Gelecek Yaşantıları Üzerindeki Etkileri

Okula hazır oluşun çocukların gelecek yaşantıları üzerindeki etkilerine yönelik alan yazın taraması yapıldığında okula hazır oluşun etkilerinin yaşam boyu devam ettiği

görülmektedir. Britto ve Limlingan, okula hazır olmanın yararlarını okula geçişin tamamlandığı zaman yani yaklaşık 8 yaş civarında, lise ve ergenlik döneminde ve yetişkinlik döneminde tanımlamıştır (2012). Ferguson, Jimerson ve Dalton (2001) çalışmalarında okula hazır oluşun on birinci sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal başarıları üzerindeki etkileri incelemişlerdir. Bir yıl süren boylamsal çalışmanın sonucunda öğrencilerin ilkokula hazır olma durumlarının ileriki yaşantılarında akademik ve sosyal başarısını etkilediğini vurgulanmıştır.

2016 yılında Küçükler tarafından yapılan araştırmada farklı yaş gruplarında okula başlayan 60 çocuğun akademik başarı seviyeleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Tokat ilinde yaşayan 60- 66 aylık ve 73-84 aylık okula başlayan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından birinci dönem sonunda uygulanan Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler testleriyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okula başlama yaşıyla testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve 73-84 aylık okula başlayan çocukların 60-66 aylık okula başlayan çocuklara göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Yine aynı şekilde Gündüz ve Özarslan'ın 2016 yılında yaptıkları araştırmada ise farklı yaş kategorilerindeki (60-71 ay ve 72-84 ay) birinci sınıf öğrencilerin, akademik olgunluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ili merkez ilçesinde ilkokula yeni başlamış 32 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin eğitim-öğretiminde görevli 135 birinci sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonucunda 72-84 ay yaş aralığındaki çocukların 60-71 ay aralığındaki çocuklara göre okula akademik olarak daha hazır oldukları bulunmuştur. 2012 yılında Bayraktar tarafından yapılan araştırmada Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının, çocukların okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 2010- 2011 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ili Çankaya ilçesinde MEB'e bağlı anaokullarındaki 58 çocuk araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi alan deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı derecede yüksek başarı göstermiştir. Yukarıda belirtilen açıklamalardan görüldüğü üzere okula başlama yaşının dolayısıyla yaşa paralel olarak gelişimin ve bu süreçte edinilen deneyimlerin okula geçişin tamamlandığı süreçteki okul başarısı üzerinde etkileri bulunmaktadır. Britto ve Limlingan kaliteli okul öncesi deneyimlerinin ve erken çocukluk eğitimi programlarına katılan çocukların okulda daha uzun süre eğitim aldıklarını ve liseden mezun olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirterek bu görüşü

desteklemiştir. Dockett ve Perry (2006) ise bu konudaki görüşünü olumlu akademik ve sosyal başarının olumlu bir başlangıçla sağlanabileceğini belirtmiştir (s.3).

Okula hazır oluşun yetişkinlikte de etkileri bulunmaktadır. Britto'ya göre hazır oluş yetişkinlik döneminde bireylerin üretkenliği üzerinde etkilidir (2012). Aslında bu durum erken çocukluk döneminde kazanılan yaratıcılık ve tecrübe edilen deneyimler aracılığıyla söylenmiş olabilir. Çocukların okula hazır oluşlarını desteklemek için sadece bilişsel veya psikomotor gelişime yönelik becerilerinin desteklenmesi yetersizdir. Aynı zamanda yeteneklerinin ortaya çıkarılması amacıyla çok çeşitli tecrübeler edinmesi de gerekmektedir. Bu nedenle çocukların girişimleri kısıtlanmamalıdır. Aksi halde suçluluk duygusu gelişir ve çocuk keşfetmeye ya da öğrenmeye karşı isteksiz hale gelir. Bu durum ilk başlarda çocuğun okul başarısını etkilerken yetişkinlik döneminde kendi başına karar verememesine, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edememesine ve dolayısıyla çekingen bir kişilik geliştirmesine neden olabilir.

Okula Hazır Oluşun Değerlendirilmesi

Dünya'nın birçok ülkesinde çocukların okula hazır oluşları farklı görüşlere bağlı olarak çeşitli yöntemler kullanılarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler genellikle belirli amaçlar doğrultusunda, öğretmenler ya da ebeveynler tarafından yapılmaktadır. Ancak çocukla ilgili doğru ve geniş kapsamlı bir değerlendirme yapmak için çocuk, ailesi ve içinde bulunan toplumun değer ve yargıları doğrultusunda bütüncül bir değerlendirme yapmak daha doğru olacaktır. Mindes'e (2011) göre bütüncül bir değerlendirme için gerekli bileşenler bulunmaktadır (s.4). Bu bileşenlere Şekil 3'te yer verilmiştir.

Aile	Çocuk	Toplum
• Özümseme • Dini gelenekler • Dil • Kardeş özellikleri • Ailenin beklentileri • Ailenin davranışları • Kültürel geçmiş • Stres faktörleri • Gelir düzeyi • Ailenin eğitim düzeyi • Destek hizmetleri • Aile tipleri	• Serbest oyun zamanı • Kendisiyle olan ilişkileri • Akranlarıyla ilişkiler • Yetişkinlerle ilişkiler • Genel görünüm • Bağımsızlık • Değişim • Sorumluluk • Kabullenme • Yaratıcılık • Akademik başarı • Sağlık durumu • Kişisel öğrenme stili • Sosyal ve kendi kendine yetme becerisi • Dil ve konuşma gelişimi • Bilişsel gelişim • Gelişimsel dönüm noktaları • Bilinen veya konuşulan diller	• Testler • Portfolyolar • Kontrol listeleri • Görüşmeler • Görev analizi • Envanterler • Okullar • Grup iş birliği • İşlevsel değerlendirme • Eğitim felsefesi • Çocuk bakım fırsatları • Görüşme cevapları • Karne

Şekil 3 Mindes'e göre okula hazır oluşa yönelik bütüncül bir değerlendirme için gerekli bileşenler (Mindess, G., 2011, *Assessing young children* (4.Baskı), s.1-79. Boston: Pearson).

Amerikan Eğitim Hedefleri Panel'inin Erken Çocukluk Değerlendirmeleri İlke ve Önerileri raporunda belirtildiği üzere, okula hazır oluşu değerlendirmenin dört amacı vardır:

- Çocukların ne bildiklerini ve hangi konuda daha fazla yardıma ihtiyaç duyduklarını belirlemek;
- Sağlık veya diğer özel hizmetlere ihtiyaç duyan çocukları belirlemek;
- Programları ve hizmetleri değerlendirmek;
- Öğrenci, öğretmen ve okul boyutlarında akademik başarıyı değerlendirmek (Child Trends, 2001).

Aynı kuruluş tarafından yapılan araştırmada, çocuğun okula hazır oluşu beş farklı fakat birbirine bağlı boyutta ölçülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu boyutlar;

- Fiziksel iyi olma ve motor gelişim
- Sosyal ve duygusal gelişim
- Öğrenme yaklaşımları
- Dil gelişimi
- Biliş ve genel bilgi

şeklinde düzenlenmiştir (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995).

Fiziksel İyi Olma ve Motor Gelişim

Fiziksel iyi olma ve motor gelişim alanı sağlık durumu, büyüme ve engeller gibi faktörleri kapsamaktadır (Washington, DC: Child Trends'ten aktaran National School Readiness Indicators Initiative, 2005). Diğer bir ifadeyle bu alanda fiziksel gelişim, fiziksel yetenek ve gelişimin arka planına vurgu yapılmaktadır. Fiziksel gelişim; büyüme oranı, uzunluk, ağırlık ve fiziksel olgunluk, fiziksel uygunluk, dayanıklılık, enerji, güç, esneklik, vücut fizyolojisi (vücut ve organ sistemlerinin optimal işleyişi) gibi alt boyutları içerirken fiziksel yetenekler yürüme, koşma, atlama, tırmanma gibi büyük motor beceriler, makasla kesme veya düğme ilikleme gibi ince motor beceriler, duysal motor beceriler (görme, işitme, dokunma ve kinestetik beceriler) ve sözel motor beceriler (konuşma için gerekli solunum koordinasyonu gibi hareketleri gibi) becerileri içermektedir (Wheelock College Aspire Institute, t.y.). Gelişimsel arka plan ifadesinde doğum öncesi ve doğum, erken çocuklukta bakım ve sağlık hizmetlerinden yararlanma kavramları yer almaktadır. Doğum öncesi ve doğum bağlamında düşük doğum ağırlığı, erken doğum, alkol ve tütüne maruz kalma, ilaç kullanımı gibi nedenlerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine, erken çocukluk bakımı bağlamında kaza tehlikeleri, toksik maddelere maruz kalma, şiddete maruz kalma, sağlık uygulamalar, ebeveynlerin ve kardeşlerin sağlık durumu, ailenin uyumu ve aileye sağlanan sosyal destek dahil ilk yıllarda çevresel faktörlere ve risklere maruz kalmanın çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine ve sağlık hizmetlerinden yararlanma bağlamında doğum öncesi bakımın mevcudiyeti ve birinci basamak hizmetlere erişim ve kullanım dahil olmak üzere sağlığı geliştirme ve hastalık önleme hizmetleri gibi

nedenlerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine dikkat çekilmektedir (Halle, Zaff, Calkins & Margie, 2000).

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Çocuk anne rahmine düştüğü andan başlayarak yaşamının sonuna kadar birçok gelişim evresinden geçmektedir. Her evrenin kendine özgü gelişim görevleri vardır ve çocuğun bu gelişim görevlerini başarılı bir şekilde tamamlaması onun geleceğine yönelik olumlu etkilere sahipken; yaşadığı olumsuzluklar veya başarısızlıklar geleceği üzerinde negatif etkisini sürdürmeye devam edecektir. Çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim haline girmektedir. Yaşam boyunca devam eden bu süreçte kuracağı ilişkiler sosyal gelişim açısından önemli bir role sahiptir.

Doğumu izleyen ilk yıllarda, çocuğun aileyle kurduğu ilişki ve iletişim onun yaşamı boyunca devam edecek olan sosyal ve duygusal gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Erikson'a göre bu dönem 0-1 yaşı kapsamakta olup temel güvene karşı güvensizlik dönemidir. Bu dönemde edinilen tecrübe ve deneyimler çocuğun tüm hayatını etkilemektedir. Bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarının düzenli bir şekilde karşılanması onda temel güven duygusunun oluşmasına zemin hazırlarken; karşılanmaması güvensizlik duygusunun oluşmasına neden olacaktır. Gürses ve Kılavuz (2011) bu dönemde çocuğun ihtiyaçlarının düzenli karşılanmasının çocukta toplumsal güven duygusunun ilk belirtilerini oluşturacağını vurgulamaktadır (s.156). Güven duygusunun yapı taşları ise doğumu izleyen ilk yıl içerisinde anneyle çocuk arasında kurulan güvenli bağ ile oluşmaktadır. Anne-çocuk arasındaki güvenli bağlanma stilinin okula hazır oluş üzerindeki etkilerini inceleyen Bernier, Beauchamp ve Cimon-paquet (2018), araştırmanın sonucunda anne-çocuk bağlanmasının yürütücü işlevler ve sosyal davranışlar açısından bilişsel okula hazır olma durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Berk (2015) güven duygusu geliştiren bebeklerin dünyanın iyi olduğunu umut ederek dünyayı inceleme ve keşfetme konusunda kendisine güvenirken; güvensizlik duygusu geliştiren bebeklerin etraflarındaki diğer insanların iyi ve şefkatli olduklarına inanmayacaklarından dolayı kendilerini toplumdan geri çekerek korumaya çalışacaklarını belirtmektedir (s.248). Bu durum çocuğun çekingen kişilik özelliği kazanmasına neden olacak ve öğrenmesini olumsuz olarak etkileyecektir. Taşkın, (2013) başarı duygusu üzerinde çocuğun kendine ve çevresine güvenmesinin etkisi oldukça önemli olduğunu belirtmektedir (s.5). Erikson'un

psikososyal gelişim kuramına göre bir sonraki evre 1-3 yaş bağımsızlığa karşı utanç ve şüphe dönemi olarak tanımlanmaktadır. Santrock (2016), bu dönemde çocukların sadece yürümeyeceğini; aynı zamanda etrafta bağımsızca hareket ederek hem çevreyi tanımaya hem de yeni başarılar elde etmeye çalışacağını ifade etmektedir (s.188). Bu nedenle bu dönemde çocuklara yeterli deneyim sağlamalarına fırsat vermek, onların kendilerine olan güven duygusunun artmasını ve dolayısıyla araştıran bireyler olmasını desteklerken; bu dönemi katı kurallar içerisinde geçirmek ve deneyimleri karşılığında suçlayıcı ifadelerle karşılaşmak, onların utanç duymalarına ve dolayısıyla girişimcilik duygularının köreltilmiş olmasına neden olur. Erikson'un kuramına göre sonraki evre 3-6 yaş girişimcilik karşısında suçluluk dönemi olarak ifade edilmektedir. Colangelo ve Davis (2002) kişiliğin şekillenmeye başladığı bu dönemde, çocuğun kendi kapasitesini yani neyi ve ne kadar başarabileceğini araştırmaya başladığı belirtmiştir (aktaran Demircioğlu, 2016, s.175). Bu nedenle çocuk sürekli aktif halde olup; keşfetme duygusuyla herşeyi açma, kapama, atma, tutma, tırmanma, koşma, uzanma, çekme gibi davranışlar gösterebilir. Ebeveynlerin bu durumlar gösterdikleri tutumlar ise çocuğun geleceği şekillendirecektir. Eğer çocuğun hareketleri sürekli olarak kısıtlanır veya davranışlar sonrasında olumsuz tavırlarla karşılanırsa, çocukta suçluluk duygusunun oluşmasıyla birlikte ileride içe kapanık bir kişilik yapısına sahip olması beklenebilir. Çocuğun yaptığı her davranışın da onaylanmasının ahlak gelişimini olumsuz etkileyeceğinden dolayı çocuğun yapması ve yapmaması gereken davranışlar bir denge sağlanarak desteklenmelidir. Ayrıca bu dönemde merak duygusu aktif rol oynamaktadır. Cinsiyet farklılıklarını keşfetmeye başlayan çocuklar bu farklılıkları anlamaya yönelik sorular sormaktadırlar. Çocukların sorduğu sorular dikkatli ve onların gelişimlerine uygun şekilde açıklanarak, cevaplandırılmalıdır. Demircioğlu (2016) sorulan sorular karşısında eleştirilen, susturulan, azarlanan ya da cezalandırılan çocuklarda suçluluk duygusu gelişmesine, kendi davranışlarının sürekli hatalı olarak düşünmesine, değersiz olduğunu düşünmesine, öfkelenmesine ve bunun sonucunda da çekimser bir kişilik geliştirmesine neden olacağını belirtmektedir (s.176). Bu durumda, çocuğun okul yaşamında soru sormasını, merak ettiği konuları araştırmasını ve belki de sahip olduğu gizil yeteneklerin ortaya çıkmasını engelleyerek, birçok deneyim ve başarıya ulaşmasına engel olabilir. Buraya kadar sosyal ve duygusal gelişim kuramcılarından Erikson'a göre okula hazır oluşu destekleyen ve olumsuz etkileyen birçok önemli noktaya değinilmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim

içerisinde yer alan ve okula hazır oluşu etkileyen diğer kavramlar ise benlik ve duygular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duygusal gelişimin önemli noktaları olarak benlik ve duygular bir bütün olarak ele alınmıştır. Benlik kavramı kişilerin kendini nasıl algılayacağını tanımlayan nitelikler, alışkanlıklar, yetenekler, güdüler, sosyal roller, hedefler ve değerlerden oluşur (Berk, 2015, s.365). Benlik kavramının altında birincil duygular (sevinç, öfke, korku, üzüntü), duygusal uyarılmış duygular (iğrenme, sevinme, korkma) ve öz değerlendirme duyguları (utanç, suçluluk, gurur) belirtilirken; empati, karşılıklı anlayış ve kabul etme gibi alt becerilerin vurgulandığı başkalarının duygularını anlama becerisinin önemli olduğu da ifade edilmiştir (Wheelock College Aspire Institute, t.y.). Bu becerilerin geneline bakıldığında aslında vurgulanmak istenen becerinin insanlar arası ilişki kurma, iletişim ve etkileşimin olduğu görülmektedir. Sosyal gelişim açısından ise çocuğun akranları ve yetişkinlerle kurduğu ilişki ve iletişimin önemi vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilmesi beklenen beceriler; yetişkinler ve akranlarıyla sosyal ilişki kurma ve sürdürme, yetişkinlerle iletişim kurma yeterliliği, yetişkin rollerinin anlama ve tanımlama, akranları ile iletişim kurma yeterliliği, akranlarıyla iş birliği yapma (başkalarının haklarını anlama, tesadüfen ve kasıtlı eylemler arasında ayırım yapma ve grup içinde kendi ihtiyaçlarıyla başkalarının ihtiyaçlarını dengeleme), karşılıklı dostluk kurma ve sürdürme becerisi (başkalarının görüşlerini dinleme, başkalarının bakış açısını alma ve bunlara uygun tepki gösterme, arkadaşlarına yardım etme ve destek sağlama) şeklinde belirtilmiştir (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; Wheelock College Aspire Institute, t.y.).

Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımları, çocukların sahip oldukları beceri ve bilgiyi kullanma eğilimi olarak ifade edilmektedir. Heyecan, merak ve görevleri tamamlama öğrenme yaklaşımları içerisinde rol oynayan önemli temel kavramlardır (Child Trends, 2000). Okula hazır bulunuşluk açısından öğrenme yaklaşımının iki ana bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; doğuştan sahip olunan veya erken çocukluk yıllarında gelişen ve değiştirilmesi zor olan "ön yargılar" ve çocukların öğrenme sürecine davranış biçimlerini yansıttığını ve şekillendirilmesi mümkün olan "öğrenme stilleri" dir (Child Trends, 2000). Ön yargılar bileşeninde ilk olarak cinsiyet vurgulanmaktadır. Cinsiyet, mizaç özellikleriyle birlikte hem genetik hem de çevre ve kültürün etkilerini yansıtmaktadır. Örneğin cinsiyet ayırımı

olmaksızın çocukların aynı gelişim çizgisi üzerinde bilişsel gelişiminin devam ettiği bilinmektedir. Ancak ebeveyn ve öğretmen beklentileri cinsiyete göre değişmektedir. Bu durumda çocukların tutum ve motivasyonunu etkileyebilmektedir (Child Trends, 2000). Bu durumda çocuklardan beklentilere yönelik önyargıların oluşmasına neden olmaktadır. Ön yargılar bileşeninde ikinci olarak mizaç vurgulanmaktadır. Mizaç çocukların düşünme, algılama, anlama, yargılama ve sorunları çözme biçimini etkileyebilir. Ayrıca kültürel model ve değerlerin ön yargılar üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Aslında genel olarak bakıldığında önyargılarında öğrenme sonucu olduğu görülmektedir.

Öğrenme yaklaşımlarının ana bileşenlerinden bir diğeri ise öğrenme stilleridir. Bu bileşen altında yeni görevlere ve zorluklara açık olma ve merak etme, girişimcilik, göreve devam etme ve dikkat, yansıtma ve yorumlama, hayal ve icat etme ve çocuğun öğrenmeye niçin yaklaştığını işaret eden bilişsel stillerini içermektedir (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; Wheelock College Aspire Institute, t.y.).

Dil Gelişimi

Dil gelişimi alanında iletişim ve yükselen okur yazarlık kavramları yer almaktadır. İletişim kavramının bileşenleri olarak dinleme, konuşma, dilin sosyal kullanımı (duygu ve düşünceleri ifade etme, bilgi alışverişi, sosyal düzen ve görgü kuralları vs.), soru sorma ve yaratıcı dil kullanımı (Ses ve kelimeleri akıcı olarak çıkarma, hikaye anlatımı vs) becerileri yer almaktadır. Yükselen okur yazarlık bileşeninde ise edebiyat bilinci (çeşitli edebiyat türlerine ilgi, tanıdık hikayeleri hatırlama), yazı bilinci: (yazı kalıcılığının farkında olma, metin ile sözlü anlatım arasında bağlantı kurabilme; harflere sözel etiketler atama ve harf kombinasyonlarına ses atama, kendi adını yazılı olarak tanıma), hikaye algısı (hikaye diziliminin farkında olma) ve yazı yazma becerileri yer verilmektedir (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; Wheelock College Aspire Institute, t.y.).

Biliş ve Genel Bilgi

Biliş ve genel bilgi alanı okul için önemli olan erken öğrenme türlerini içermektedir. Okula hazır bulunuşluk için önemli olduğu ön görülen bilgi türleri şu şekilde belirtilmiştir;

- Fiziksel bilgi: Nesnelerin dış fiziksel özelliklerine yönelik bilgilerin gözlem ve deneyimler yoluyla öğrenildiği bilgilerdir. Örneğin; bir topun ağırlığı, rengi, boyutu, yuvarlandığı yön gibi.
- Mantıksal-matematiksel bilgi: Nesneler, olaylar ve insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik bireyin zihninde oluşturduğu bilgidir.
- Sosyal-geleneksel bilgi: Değiştirilmeyen bilgilerdir. Örneğin, Türk alfabesinde 8 sesli ve 21 sessiz olmak üzere 29 harf bulunması.
- Çocukların etkileşim yoluyla öğrendiği kavramlar.
 - Anlatımsal düşünce: Var olmayan şeyleri düşünme.
 - Problem çözme: Farklı stratejiler kullanma, neden-sonuç ilişkisini anlama, yorumlama ve genelleme.
 - Matematiksel bilgi: Nesne, olay ve eylemleri ilişkilendirme, sıralama ve gruplandırma.
 - Sosyal bilgi: Dünya, toplum ve kendisiyle ilgili farkında olma.
 - Hayal etme (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; Jalongo'dan aktaran Wheelock College Aspire Institute, t.y.).

Çocukların okula hazır oluşunu yukarıda belirtilen tüm bileşenlere yönelik incelendiğinde çok kapsamlı bir değerlendirme yapmak mümkündür. Bu sayede, çocukların gelişimsel olarak takibi yapılmış olmasının yanı sıra risk altındaki çocukların erken dönemlerde tespit edilmiş olması ve gerekli erken müdahale programlarının zamanında sunulmuş olması da olağandır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli ölçme araçları kullanılarak çocukların okula hazır oluşları değerlendirilmesi önemlidir.

Okula Hazır Oluşu Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçları

Okula hazır oluş kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte, çocukların okula hazır oluşlarını değerlendirmeye yönelik Dünya'nın birçok ülkesinde farklı görüşlere bağlı olarak çeşitli yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Olgunlaşmacı yaklaşım, çocuğun gelişimsel olarak hangi aşamada olduğu görmek, okula hazır olup olmadığına ya da hazırlığını tamamlaması için bir sene beklemesi gerekip gerekmediğini saptamak amacıyla değerlendirme yaparken; çevreci yaklaşım, bilgi ve beceriyi ölçerek çocuğun okula hazır olup olmadığını belirlemek için değerlendirme yapar ve bu aşamada renkler, şekiller, kişni ismini heceleme gibi becerilere odaklanan kontrol listelerini kullanılır. Sosyal-yapılandırmacı yaklaşım yalnızca

çocuğa odaklanmak yerine çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel değışkenleride ele alır. Eğitimci, ebeveyn ve toplumdaki diğer üyelerle birlikte çocuğun içinde bulunduğu ortamda yüksek yararı gözetilerek değerlendirme yapılır. Etkileşimli yaklaşıma göre ise hazır bulunuşluk ilişkiler düzeyinde değerlendirilmektedir. İlişkiler karşılıklıdır ve zaman almaktadır (Bağçeli Kahraman & Başal; 2013).

Çocukların okula hazır bulunuşluklarını ölçmek amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları alternatif ölçme araçları olarak ifade edilirken, bir kısmı ise otantik ölçme araçlarıdır. Alternatif ölçme; belirli bir zaman aralığında öğrenciye uygulanan ve süreç sonunda elde edilen puana yönelik değerlendirmenin yapıldığı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi testlerin yer aldığı ve genellikle ölçülmek istenen bilişsel alana yönelik soruların yer aldığı geleneksel norm referansları ölçme araçlarıdır. Alternatif ölçme sürecine çocuk aktif olarak katılmaktadır. Geleneksel değerlendirmeye alternatif olarak sunulan otantik ölçme araçları ise öğrenci merkezli olup, öğrencileri karmaşık sonuçlar içerisinde eleştirel düşünmeye yönlendiren, zaman kısıtlaması olmayan, değerlendirmelerinin eğitimciler tarafından yapıldığı, düşünme sürecinin yanı sıra süreç sonunda elde edilen ürünlerin de değerlendirildiği ölçme türüdür (Herman, Klein & Wakai, 1997).

Maxvell ve Clifford okula hazır oluşu değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarını iki grupta incelemiştir; Bunlar doğal değerlendirme ve norm referanslı değerlendirmedir. Doğal değerlendirme (resmi olmayan değerlendirme) gözlem, çalışma örnekleme yöntemi ve öğretmen kontrol listesini içermektedir. Norm referanslı değerlendirme ise standart kuralları takip eden testlerdir (2004). Bu testlerden bazıları çocuk ile birebir uygulama sonucu çocuğun katılımı sağlanarak onun cevaplarına yönelik uygulanırken, bir kısmı çocuğun yaşamında onu en iyi tanıyan ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda veya ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitimi alan çocukların öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uygulanmaktadır. Marxwell ve Clifford iki değerlendirme türünün de avantajları ve dezavantajları olduğunu şekil 4'te açıklandığı şekilde belirtmiştir.

Doğal Değerlendirme Yöntemleri

- **Avantajlar**

- Çocuğun devam eden rutinini engellemez.
- Çocuğun becerilerini göstermesi için birden çok şansı olur.
- Zaman içerisinde tekrarlandığında çocuğun becerileri hakkında daha doğru veri elde edilir.

- **Dezavantajlar**

- Çocuğu akranları ile karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamaz.
- Değerlendirme kavramına yönelik farklı algılayışlar, öğretmen ya da araştırmacıların aynı fikire ulaşmasını etkiler.
- Öğretmen ya da araştırmacıların ön yargıları değerlendirmeyi olumsuz etkiler.
- Grup karşılaştırmaları ya da program değerlendirmelerine yönelik kesin bilgi sunmaz.
- Çok zaman alır.

Norm Referanslı Değerlendirme

- **Avantajlar**

- Çocuğun akranları ile karşılaştırılmasına olanak sağlar.
- Birden çok öğretmen ya da araştırmacının aynı fikirlere ulaşmasını sağlar.
- Öğretmen önyargılarının değerlendirme üzerindeki etkilerini azaltır.

- **Dezavantajlar**

- Doğal ortamda uygulanmadığından dolayı çocuklar becerileri hakkında kesin sonuçlar vermez.
- Çocukların becerilerini göstermesi için sadece bir şansı vardır.
- Değerlendirmeyi yapan kişinin yabancı olması çocuğun performansını etkiler.
- Çocuk için rehberlikte daha az bilgi sunar.
- Çocukların geçmiş yaşantılarına yönelik bilgi içermez.

Şekil 4 Okula hazır oluşa yönelik değerlendirme türlerinin avantajları ve dezavantajları (Marxwell, K.L., & Clifford, R. M., 2004, *Research in review: school readiness assessment*.

http://www.calstatela.edu/sites/default/files/groups/Anna%20Bing%20Arnold%20Children's%20Center/Docs/naeyc_school_readiness_article.pdf sayfasından erişilmiştir).

Doğal Değerlendirme Yöntemleri

Bu başlık altında okula hazır oluşıya yönelik değerlendirme yöntemleri içerisinde gözlem, çalışma örnekleme yöntemi ve öğretmen kontrol listelerine yer verilmiştir.

Gözlem

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini değerlendirmeye yönelik doğrudan bilgi elde etmenin temelinde gözlem bulunmaktadır. En temel anlamıyla gözlem bir durumu, davranışı veya olayı izlemektir. Doğal gözlem, laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilen yapay gözlem, yapılandırılmış gözlem, yapılandırılmamış gözlem, katılımlı gözlem, dışarıdan gözlem, sürekli gözlem veya süresiz gözlem gibi çeşitleri vardır (Gülay Ogelman, 2016, s.40-41). Okul öncesi eğitim kurumlarında en sık kullanılan çeşidi doğal gözlemdir. Doğal gözlem ev, okul, sınıf, oyun alanı gibi çocuğun doğal ortamlarında ortaya çıkan davranışlarını hiç bir müdahale etmeden izlemektir. Hem bireysel hem de gruba yönelik olarak gerçekleştirilebilen gözlem sayesinde öğretmen çocuğun tüm gelişimi hakkında bilgi edinmek mümkündür. Gözlem okul öncesi eğitimde kullanılan anekdot kaydı, ev ziyaretleri, gözlem çizelgesi, kontrol listesi, gelişim raporu, portfolyo gibi birçok değerlendirme aracının merkezinde bulunmaktadır.

Çalışma Örnekleme Yöntemi (Work Sampling System)

Çalışma örnekleme yöntemi, temelinde etkileşimli modelin yer aldığı, performans değerlendirme yaklaşımının uyarlaması sonucu geliştirilen ve okula hazır oluşıya yönelik çocuk hakkında bilgi sunan değerlendirme yöntemidir (Saçkes, Güçhan Özgül & Avcı, 2013, s.237). 1998 yılında Meissel, Jablon ve meslektaşları tarafından, erken çocuklukta ve ilk yıllarda performans değerlendirilmesinin incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir (Meissel, 1995). Kişisel ve sosyal gelişim, dil ve okuryazarlık, matematiksel düşünme, bilimsel düşünme, sosyal bilgiler, sanat ve fiziksel gelişim ve sağlık olmak üzere yedi alt ölçeği bulunmaktadır (Dinctelmiller, Jablon, Marsden & Mesisels, 2013; Early & Mckenna, 2008). 3 yaşından 6. sınıfa kadar uygulanabilmektedir. Portfolyo, gelişim yönergeleri ve kontrol listeleri ve özet raporlar olmak üzere üç ögeyi içermektedir. Bu ögeler sınıf temelli ve öğretim içeriklidir.

Portfolyo, çocukların bir yıl içerisindeki çabalarını, ilerlemelerini ve başarılarını yansıtan, zengin içerikli dosyalar olup gelişim ve tüm sürece yönelik bilgi vermesi dolayısıyla alternatif ölçme araçlarından birisi denilebilir (Saçkes, Güçhan Özgül & Avcı, 2013, s.244). Süreç portfolyoları, ürün portfolyoları, belge portfolyoları, etkinlik portfolyoları gibi çeşitleri vardır. Deniz Kan'a göre çocuklara ait birçok ürünü içeren portfolyolar, çocuğun büyümesi için gerekli ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılabilir (2007). İçerisinde ilgi envanterleri, kontrol listeleri, gözlem raporları, çocuğa uygulanan test verileri, aile bilgi formları, gelişim raporu gibi evrakların yanı sıra çocuklara yönelik işitsel veya görsel kayıtlar, çocuğun yapmış olduğu sanat etkinlikleri bulunmaktadır (Deniz Kan, 2007). Ancak içerisinde yer alacak evrakların belirlenmesinde önemli nokta portfolyonun hangi amaca yönelik hazırlanacak olmasıdır (Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017). Öte yandan portfolyonun içeriğinde yer alacak etkinliklerin çocuk tarafından seçilmesi, çocuğun sürece katılımını sağlamaktadır. Çocuğa yönelik okul öncesi dönemde hazırlanan portfolyolar, çocuk ilkokula başladığında yeni öğretmenine iletilir. Böylelikle öğretmen dosyada yer alan evrakları inceleyerek çocuk, çocuğun gelişimi ve gelişimsel ihtiyaçları hakkında geniş bir bilgiye sahip olur. Çalışma örnekleme yönteminde portfolyo kullanımının temel amacı da çocuğun çabalarını, başarılarını ve yıl içerisindeki gelişimini izlemektir (Early & McKenna, 2008).

Gelişim yönergeleri ve kontrol listeleri her bir çocuğun performansını okul süresi boyunca üç kez değerlendirmeye olanak sağlayan listelerdir (Dinctelmiller, Jablon, Marsden & Mesisels, 2013).Gelişim kontrol listesinde yer alan her bir madde öğretmenler tarafından "henüz değil", "devam ediyor" ve ya "yeterli" şeklinde doldurmaktadır (Early & McKenna, 2008). Kontrol listeleri yaklaşık 15 dakikada doldurulabilmektedir.

Özet raporlar ise her bir çocuk için yılda üç kez yazılmaktadır. Özet Rapor ebeveynler, öğretmenler ve idareciler için gelişim kontrol listeleri ve portfolyolardan gelen zengin bilgilerin daha kolay anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlayan belgelerdir. Yani, çocuğun sınıf performansının kısa bir özetidir (Meisels, 1995). Özet raporda performansa ilişkin işlevsel bileşenler (beklenen ve gelişme gösterilen becerilerin ifade edilmesi) ve ilerleme durumu (çocuktan beklenen ya da beklenilenden farklı ilerleme olup olmadığına yönelik açıklama) değerlendirilmektedir (Early & McKenna, 2008). Öğretmenler ayrıca değerlendirmelere kendi yorumlarını da ekleyebilmektedirler.

Çalışma örnekleme yöntemine yönelik güvenilirlik çalışmalarında güvenilirlik kat sayısı .80 veya daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Bu durum yöntemin güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan istatistiksel çalışmalar sonucu yöntemin eş zamanlı yeterliliği ise .50 ile .69 arasında hesaplanmış ve yeterli olduğu ispatlanmıştır.

Öğretmen Kontrol Listesi

Okul öncesi çocuklarının okula hazır oluşlarını değerlendirmeye yönelik kullanılabilecek bir diğer yöntem ise öğretmen kontrol listesidir. Performans değerlendirme sürecinde, çocuklara yönelik belirlenen belli başlı davranışları çocukların yapıp yapmama durumunu kontrol etmek amacıyla uygulanan testlerdir. Davranışın düzeyi hakkında bilgi vermez. Öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda doldurulur. Gelişim alanları içerisinde en çok psikomotor gelişim becerilerini değerlendirmeye yönelik kullanılan bir araçtır. Okula hazır oluş açısından bakıldığında, MEB'in 2013 yılında yayınladığı okul öncesi programında yer alan kazanımlara yönelik hazırlanabilir ve uygulanabilir. Uygulanan kontrol listelerinin portfolyo dosyalarında saklanmasıyla, çocukların gelişimiyle ilgili gelecekteki öğretmenlerine rehber olur.

Norm Referanslı Değerlendirme Yöntemleri

Bu başlık altında okula hazır oluşu değerlendirmek için kullanılan norm referanslı yöntem olan okula hazır oluş testleri açıklanacaktır.

Okula Hazır Oluş Testleri

Okula hazır oluş kavramının gelişmesiyle beraber Dünya'da ve ülkemizde çeşitli ölçme araçları geliştirilmektedir. Bunlardan bazıları sadece bilişsel gelişime yönelik tek boyutlu iken, bazıları ise birden çok gelişim alanına hitap eden çok boyutlu araçlardır. Yaygın olarak kullanılan bazı hazır oluş değerlendirme araçları; 1993 yılında okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel ve dil gelişimlerini okul başarıları açısından değerlendirmek amacıyla Ann E. Boehm tarafından geliştirilen BOEHM Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3, ilk formu 1984 yılında Bruce A. Bracken tarafından geliştirilen ve çeşitli kavram gruplarına yönelik değerlendirmelerle çocuğun okul olgunluğuna yönelik rehber olan BRACKEN Okul Olgunluğu Ölçeği, okul olgunluğunu tanılamak amacıyla Alex L. Chew

tarafından geliştirilen LOLLIPOP Testi, 1969 yılında matematik ve okuma öğretimi için hazır oluşu değerlendirmeye yönelik Hildreth, Griffiths ve McGauvran tarafından geliştirilen METROPOLITAN Okul Olgunluğu Testi, 2005 yılında Albert Brigance tarafından geliştirilen Brigance K&1 Tarama Envanteri, ve 2003 yılında Unutkan tarafından çocukların tüm gelişim alanları ve temel becerilerine yönelik okula hazır oluşunu değerlendirmek amacıyla geliştirilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği şeklinde belirtilmiştir (Saçkes, Güçhan Özgül & Avcı, 2013, s.240-245).

Okula Hazır Oluşu Değerlendirmeye Yönelik İlkeler

Okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır oluşunu değerlendirirken dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bunlar;

- Değerlendirme çocuğun yararına olmalıdır.
- Gelişimsel ve eğitimsel açıdan önemli olan beceriler değerlendirilmelidir.
- Değerlendirmeler içerik ve veri toplama açısından yaş grubu ve özelliklerine uygun olmalıdır.
- Değerlendirme araçlarının güvenilirliğinin çocuğun yaşı doğrultusunda arttığı bilinmelidir
- Değerlendirmelerin dili çocuğa uygun olmalıdır.
- Ebeveynler değerlendirme sürecine dahil edilmelidir.
- Kaliteli bir değerlendirme için profesyonel kriterler içermelidir.
- Değerlendirmeler öğrenmenin seviyesini belirlemek ve gelişimi desteklemek için kullanılmalıdır.
- Değerlendirme için veriler çocukların gerçek performanslarını gösterdiği doğal ortam ve durumlarda toplanmalıdır.
- Değerlendirme için veriler tek bir seferde toplanmamalıdır.
- Değerlendirmeyi yapan kişiler ve aileler değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgi sahibi olmalıdır (National Association for the Education of Young Children -NAEYC, 2003; Shepard, Kagan & Wurtz; 1998).

İlkokula Hazır Olmada Çocukların Sahip Olması Gereken Yeterlilikler

Gelişim bir bütündür. Bu nedenle, çocukların okula hazır oluşları incelenirken sadece tek bir gelişim alanına yönelik bir değerlendirme değil, tüm gelişim alanlarını içeren bütüncül bir değerlendirme yapılmalıdır. Günümüze kadar araştırmacılar da bu noktaya dikkat etmişler ve çocukların hazır oluşlarıyla ilgili yeterliliklerin belirlenmesi üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar doğrultusunda tüm gelişim alanlarına yönelik çeşitli kazanımlar belirlemişlerdir. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

Brostrom (2000)' a göre okula hazır bir çocuğun özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Hikâyeleri dinledikten sonra anlatabilmeli,
2. 20'ye kadar ritmik sayabilmeli,
3. Alfabenin harflerini anlayabilmeli,
4. Sesleri fark edebilmeli,
5. Sıcak-soğuk gibi duyuşsal kavramları ayırt edebilmeli,
6. Renkleri tanıyabilmeli,
7. Tuvalet eğitimi almış olmalı ve ellerini kendi başına yıkayabilmeli,
8. Sırasını bekleyebilmeli,
9. Dikkatine hâkim olabilmeli,
10. Paylaşmayı bilmeli,
11. Kalem düzgün tutabilmeli,
12. Tek ayak üzerinde dengede durabilmeli,
13. Sembollerin aynısını kopya edebilmelidir"

(aktaran Koçyiğit, 2009).

Einon'a (2000) göre okula başlama kriterleri ise şunlardır:

1. Çocuk sevdiklerinden ayrı kalabilmelidir.
2. Yabancılarla birlikte olabilmelidir.
3. Kalabalığa alışmalıdır.
4. Eleştiri kaldırabilmelidir.
5. Ödüllendirilmese de çalışmalıdır.
6. Kendi kendine çalışabilmelidir.
7. Sessiz sakin oturabilmelidir.
8. Kendini sözle ifade edebilmelidir.
9. Temel becerilere sahip olmalıdır."

Oktay ve Unutkan (2003) ise ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır;

1. "Dikkatleri uzun süre yoğunlaştırmaları (ders süresi 40 dk).
2. Kendi kendine giyinme becerisini (fermuarını çekme, düğmesini ilikleme, ayakkabı bağlama vb.) kazanmış olmaları,
3. Sırada dik ve belli bir mesafede oturmaları,
4. Tuvalet kontrolünü sağlamış olmaları,
5. Kendi temizliklerini yapabilmeleri,
6. Sırasını bekleme ve sabır göstermeleri,
7. Teneffüslerde kendilerini korumaları ve dengeli hareket etmeleri,

-
8. *Kendi sorumluluklarını taşımaları,*
 9. *Anneden ve evden kolay ayrılabilmeleri,*
 10. *Anneden ayrı oldukları için kırıklık duymamaları,*
 11. *Öğretmen ile iletişim kurabilmeleri,*
 12. *Öğretmenin verdikleri talimatlara uymaları,*
 13. *Diğer çocukların varlığına katlanabilme ve onlarla baş edebilmeleri,*
 14. *Kendilerini ifade edebilmeleri,*
 15. *Arkadaşlık ilişkileri ve iletişim kurma becerileri"*
-
- (aktaran Kayılı, 2010).
-

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okula hazır oluşu değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçme araçları ve alanyazında yer alan çalışmalarda okula hazır oluşu değerlendirme amacıyla kullanılan alternatif yollara yönelik yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

Okula Hazır Oluşu Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçlarıyla İlgili Araştırmalar

1965 yılında ilkokula başlayacak olan çocukların birinci sınıfta verilen yönergeleri anlama seviyelerini ve başarı düzeylerini ölçmek amacıyla Hildreth, Griffiths ve McGauvran tarafından "Metropolitan Olgunluk Testi" geliştirilmiştir. Testin orjinal formu İngilizce olarak hazırlanmıştır. 1980 yılında Oktay tarafından testin Türkçe formu uyarlanarak, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 16 sayfalık bir kitapçık şeklinde düzenlenen testin; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme olmak üzere toplam 6 alt boyutu bulunmaktadır. Testin genelinde 100 madde bulunmaktadır. Test maddelerinin alt boyutlara dağılımı ise; kelime anlama (19 madde), cümleler (14 madde), genel bilgi (14 madde), eşleştirme (19 madde), sayılar (24 madde) ve kopya etme (10 madde) şeklindedir. Testin değerlendirme aşamasında her doğru cevap için 1 puan verilmektedir. Değerlendirme sonucunda kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme alt testlerinden elde edilen puanlar okuma olgunluğunu; sayılar alt testinden elde edilen puanlar sayı olgunluğunu ve tüm testlerden elde edilen puanlar ise genel olgunluk seviyesini belirlemektedir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında testin asıl formunun güvenirliği İstanbul il sınırları içerisinde eğitim alan 195 ilkokul birinci sınıf çocuğuna birkaç gün arayla uygulanmış ve güvenirlik kat sayısı .53-.83 arasında hesaplanmıştır.

Testin geçerlilik çalışmaları ise babaları yüksek öğrenim görmüş ve İstanbul'un en gelişmiş bölgelerindeki okullarından seçilmiş 70 çocuk (35 kız; 35 erkek) ve babaları en fazla ilkokul öğrenimi görmüş, şehrin gelişmemiş bölgelerindeki okullarda eğitim alan 70 çocuk (35 kız ve 35 erkek) olmak üzere toplam 140 çocukla yapılmıştır. İstanbul'daki çocukların ortalamaları ve standart sapmalarıyla Amerikan çocuklarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında benzerlik bulunduğu ifade edilmiştir (Öner, 2008, s. 224).

1975 yılında çocukların okul olgunluğunu belirlemek amacıyla Kratzmeier tarafından "Reutlinger Test für Schulanfänger" (Reutlinger Okula Başlayanlar Testi) geliştirilmiştir. Test okul olgunluğunu tanısının yanı sıra erken tanıyla çocukların zayıf yönlerinin önceden keşfedilerek gerekli önlemlerin alınmasına olanak sağlamaktadır. Test okula başlamadan 2-8 hafta önce ya da okula başladıktan 2 ay sonra uygulanabilmektedir. Test akışı şekilleri ayırt etme, ilişki algısı, boşlukları tanıma, kenarından boyama/çizme, içeriği algılama/anlama, sayı tasnifleme, sözcük tasnifleme, yerleştirme, şekli yeniden oluşturma ve çiçek çizme şeklinde düzenlenmiştir. 30-35 dakika sürmektedir. Bireysel olarak uygulanabildiği gibi 8 ile 10 çocuk arasındaki gruba da uygulama yapılabilen olup, her 4 ya da 5 çocuk için bir test çalışanı bulunmalıdır (Brähler, Holling, Leutner & Petermann, 2002, s.330). Testin 209 çocukla yapılan geçerlik çalışmalarında, testin güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanarak, testin güvenirliğinin yüksek olduğu ispatlanmıştır (Brähler, Holling, Leutner & Petermann, 2002, s.330-331).

1986 yılında, Almanya'da çocukların çeşitli özelliklerine dayanarak gelişimiyle ilgili karar vermek ve çocuk hakkında bilgi toplamak amacıyla Fröse, Mölders ve Walldrodt tarafından "KEV-Kieler Einschulungsverfahren" (KİEL Okula Alma Testi" geliştirilmiştir). KİEL Okula Alma Testi, okullaşmayı bir etkileşim yapı olarak görür. Bu nedenle ekolojik sistem üzerine kurulmuştur. Test, ölçülmek istenen alt boyutlara yönelik planlanmış sınıf içi bir oyunla çocukların bilişsel, sosyal, motivasyonel ve duygusal yeteneklerinin süreç içerisinde yapılan öğretmen gözlemleri aracılığıyla incelenmesini ve öznel teorilerden yola çıkılarak ve veli görüşmeleri aracılığıyla çocuğun ilkokula kaydı hakkında karar verilmesini sağlar. Oyunlar iki öğretmen tarafından yönetilir. Oyunu öğreten öğretmen çocuğun gelecekteki öğretmeni olmalıdır. Sınıf oyunları maksimum 6 çocuk için tasarlanmıştır. Dersin içeriği yedi görevden oluşmaktadır. Görevlere ilişkin bilgiler ve bu görevler aracılığıyla yordanan beceriler şu şekildedir;

1. Tanışma oyunları: birbirini tanıma oyunu (Çocukların iletişimleri incelenir),
2. Taslak ev (Grupla çalışma, ince motor beceriler ve sıralama yeteneği),
3. Şekiller, çizgiler (Konsantrasyon, dil ve yönergeleri anlama, form çoğaltması, konsantrasyon ve ince motor becerileri),
4. Sayılar - böceklerle çalışma (Küme karşılaştırma, eş zamanlı küme algılama, kümeleri düzenleme, hafıza ve çalışmaya hazır bulunuşluk)
5. Hikaye anlatımı - duvar resmine bakarak konuşma (Duygusallık, iletişim, performans, sosyal kaygı)
6. Resim hikayesi - bir resimli hikâyeyi yerleştirme ve anlatma (Grupla çalışma, düşünme becerisi, konuşma tutumu, hafıza)
7. Beden eğitimi (Motor becerileri, vücut kontrolü ve iletişim) (Müller 2008; Kutluca Canbulat & Canbulat, 2012).

2012 yılında Kutluca Canbulat ve Canbulat tarafından testin Türkçe formu uyarlanmıştır. Çalışma da oyun ve görevler Bolu il merkezine bağlı bir ilköğretim okulundan seçilen bir sınıfta uygulanmıştır. Öğrenci sayısından rastgele seçilen 6 kişilik 3 grup oluşturulmuştur. Öncelikle her çocuğun velileriyle okulda görüşülerek veli görüşme formu doldurulmuştur. Test her gruba farklı zamanlarda uygulanmış ve süreç boyunca kamera kaydı yapılmıştır. Testin maddelerine göre hazırlanmış ortamlar aracılığıyla verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmacı dışında çocukların sosyal hazır bulunuşluğuyla ilgili olarak uzman görüşü sunabilmesi için okul rehber öğretmeni ve sınıf öğretmenliği deneyimi olan ve öğretim yöntem ve teknikleri konusunda uzman bir akademisyen tarafından gözlem yapılarak, her biri her çocuk için ayrı ayrı "Ders Oyunu Formu" ve "Değerlendirme Formu" nu doldurmuştur. Formlardan elde edilen veriler karşılaştırılarak ve video kayıtları izlenerek testin uygulama güvenilirliği sağlanmıştır. KİEL Okula Alma Testi bir başarı testi olmamasından dolayı geleneksel güvenilirlik çalışmaları uygulanamamaktadır (Kutluca Canbulat & Canbulat, 2012).

1986 yılında, okul öncesi çocuklarının dil ve bilişsel gelişimleriyle okul başarısı için önem arz eden temel kavramları değerlendirmek amacıyla Ann E. Boehm tarafından "Boehm Test of Basic Concepts" (Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi) geliştirilmiştir. 2000 yılında revize edilmiş olan Boehm-R testin okul öncesi versiyonudur. Aynı yıl Boehm-R temel alınarak Boehm-3 Okul Öncesi çalışmaları yapılmıştır. İngilizce ve İspanyolca olmak üzere iki dilde çalışılmıştır. Test 36-71 aylık çocuklara yöneliktir. Ayrıca

özel gereksinimli çocuklar için ölçüt-referanslı olarak kullanılabilir. Boehm-3 Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi 26 kavramı kapsayan 52 maddelik bir ölçme aracıdır (Boehm, 2013). Test bireysel olarak uygulanmaktadır ve tek oturumda yaklaşık 20 dakikada sürmektedir. Ancak çocukların dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle iki oturumda da uygulanabilmektedir. Testte her doğru cevap (1) ve her yanlış cevap (0) olarak kabul edilir. Testin sonunda sorulara verilen doğru yanıtlar hesaplanarak toplam puan elde edilir. Boehm testini uygulamak için uygulama rehberine sahip olmak ve en az 2 defa uygulama yapmak gerekmektedir. Testin geçerlilik alfa katsayısı .85 ile .92 arasında değişirken; test-tekrar test güvenirlik kat sayısı .90 ile .94 arasında bulunmuştur. Ergül tarafından yapılan araştırmada, Boehm-3 Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi'nin 36-47 aylık çocuklar için Türkçe'ye uyarlanması çalışılmıştır. Tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen Ankara ilindeki çeşitli anaokullarına devam eden 200 çocukla testin çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda testin güvenirlik Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı 0.89 ve test-tekrar-test kat sayısı .93 olarak hesaplanarak ölçeğin 36-47 ay arasında olan Türk çocuklarının temel kavram bilgilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ispatlanmıştır (2007). Ergül ve Dinçer tarafından yapılan araştırmada ise Boehm-3 Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi'nin 48-71 aylık çocuklar için Türkçe formunun psikometrik özellikleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş Ankara ilinde MEB'e bağlı 8 bağımsız anaokulunda eğitim görmekte olan 48-71 aylık 521 çocuk oluşturmuştur. Çocukların %47.0'si 48-59 aylık ve %53.0'ü 60-71 aylıktır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre testin kapsam geçerliliği .90 ve işlevsellik analizi .89 olarak hesaplanarak kapsam geçerliliğine sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, genel madde gücünün .93 belirlenmiş ve maddelerin ayırt edici olduğu ama bu yaş grubu için uygun olması gereken zorluk derecesinde olmadığı belirtilmiştir. Buna ilaveten, cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Testin orjinal halinin cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .85-.90 aralığındadır. Bu doğrultuda, testin tutarlı bir ölçme yaptığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonunda, ülkemizdeki çocukların kavram düzeylerini belirlemek için Boehm-3 Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ispatlanmıştır (2009).

1993 Kaufman ve Kaufman tarafından " Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills (K-SEALS)" (Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Ölçeği) geliştirilmiştir. Ölçek konuşma ve dil becerisine yönelik değerlendirmelerde, psiko-eğitim

değerlendirmelerinde, program değerlendirmelerinde ve akademik öncesi gelişim gerektiren değerlendirmelerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Uygulama süresi 15-20 dakikadır. K-SEALS 3-6 yaşa yöneliktir. Üç alt boyutu bulunmaktadır. Birinci alt boyut alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçme amaçlı kelime bilgisi, ikinci alt boyut 60-71 aylık çocuklar için akademik değerlendirmeye yönelik harf, kelime ve rakam bilgisi ve üçüncü alt boyut telaffuza yöneliktir. Testte verilen her doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olarak puanlanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul ve bölge büyüklüğüne göre seçilen okullarda 36-72 aylık 1000 çocukla çalışılmıştır. Çocukların %50'si kız, %50'si erkektir. Test tekrar test güvenirlik çalışmaları sonrası erken akademik ve dil becerileri için .94 ve dil ve alt testleri için .90 olarak hesaplanmıştır. 33 çocuğun verisine yönelik sayı beceriler alt boyutu güvenirliği ise .91'dir. İç tutarlılık kat sayısı ise alt boyutlar için .81 ile .94 arasında hesaplanmıştır. Böylelikle geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ispatlanmıştır.

Jäger, Beetz, Erler ve Habersang-Walther tarafından genel okul olgunluğunu tespit etme ve özellikle desteklenmesi gereken öğrencilerin tespit edilmesi amacıyla "Mannheimer Intelligenztest (MIT)" (Mannheim Okula Başlama Teşhis Testi) Almanya'da geliştirilmiştir. 4.Baskısı 1994 yılında yayınlanmıştır. Test klasöründe bir değerlendirme sayfasına sahip örnek test kitabı, konsantrasyon şablonu, kalemler, kronometre (alternatif olarak saniye göstergesini izlemek için), yazı tahtası ve tebeşir bulunmaktadır. Testin temel konseptinde motor alanında 5 madde, zeka alanında 2 mozaik egzersiz ve 7 test ögesi, konsantrasyon (1 dakika), tasnifleme becerisi 1 egzersiz ve 7 test ögesi ve hafıza alanında 16 madde yer almaktadır. Bireysel ya da grup testi olarak uygulanabilmektedir. Testin uygulanma süresi 45-50 dakikadır. Testler için manüel değerlendirme yapılırken motor beceriler ve sınıflandırma yeteneği özel değerlendirme kılavuzlarına göre; konsantrasyon bir şablon vasıtasıyla değerlendirilir ve sonuçlar değerlendirme şablonuna aktarılır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda güvenirlik katsayısı alt boyutlar için .80 ile .91 arasında hesaplanarak, güvenilir bir ölçek olduğu ispatlanmıştır (Brähler, Holling, Leutner & Petermann, 2002, s.329).

1998 yılında Kanada'daki Hamilton, McMaster Üniversitesi'ndeki Offord Merkezi Çocuk Araştırma Merkezi'nde, çocukların güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili veriler sağlayarak, bütün gelişimsel sağlıklarını değerlendirmek amacıyla 1.sınıfa başlamadan önce okul ortamında uygulanabilir, kabul edilebilir ve psikometrik olarak geçerli bir ölçüm aracı olarak "The

Early Development Instrument- EDL" (Erken Gelişim Aracı) geliştirilmiştir (Janus & Reid-Westoby, 2016). Ölçeğin fiziksel sağlık ve refah, sosyal yeterlilik, duygusal olgunluk, dil ve bilişsel gelişim, iletişim becerileri ve genel bilgi olmak üzere toplam 5 alt boyutu bulunmaktadır. Sosyal duygusal gelişim gibi alanlarda veri elde etmek için doğrudan sınav yapmak yerine öğretmen gözlemlerinin daha doğru ve uygulanabilir bir yol olduğu düşüncesiyle, EDL formunda yer alan maddeler çocukların davranışları ve becerileri hakkında gözlemleri doğrultusunda bilgi toplayan öğretmenler tarafından tamamlanmaktadır (Janus & Reid-Westoby, 2016). Ölçek 4-7 yaş grubu çocuklara uygulanabilmektedir. EDL, 103 maddenin yer aldığı bir kontrol listesidir. Sorular okul ortamında kolayca gözlemlenebilen davranışlara yönelik olup, cevaplar gözlemlenen davranışın sıklığı veya becerilerin varlığına bağlı olarak değerlendirilmektedir (Janus & Reid-Westoby, 2016). Fiziksel sağlık ve refah alt boyutunda çocukların okul günü için fiziksel hazırlığına, küçük ve büyük motor gelişimine, gün boyu enerji seviyelerine ve fiziksel bağımsızlığını değerlendirmeye yönelik 13 soru yer almaktadır. Bu sorulardan 10 tanesi 2,5 puan aralığında 0 ile 10 puan (0, 2.5, 5, 7.5, 10) arasında puanlanırken; tuvalet bağımsızlığı, el tercihi ve eşgüdüm düzeyine yönelik 3 soru evet (10 puan) hayır (0 puan) şeklinde değerlendirilir. Sosyal yeterlilik alt boyutunda başkalarıyla birlikte çalışabilme ve iş birliği, kuralları hatırlama ve takip etme, merak ve isteklilik, öğrenme ve problem çözme becerilerine yönelik toplam 26 soru bulunmaktadır. Bu sorular 3 puanlık bir ölçekle (sık sık ya da çok doğru-10, bazen ya da biraz doğru-5, asla ya da doğru değil-0) değerlendirilir. Duygusal olgunluk alt boyutu prososyal davranış, saldırganlık, dikkatsizlik, hiperaktivite ve endişeli davranışları ölçmeye yönelik 28 soru içermekte olup 3 puanlık bir ölçekle (sık sık ya da çok doğru-10, bazen ya da biraz doğru-5, asla ya da doğru değil-0) değerlendirilir. Dil ve bilişsel gelişim alt boyutunda çocuğun dili doğru kullanma becerisi ve temel okuryazarlık, sayısal beceriler, ilgi ve hafıza ve daha karmaşık okuryazarlık becerilerine yönelik 26 madde yer almaktadır. Tüm sorular eğer çocuk beceriye sahipse "evet" 10, değilse "hayır" 0 şeklinde puanlanır. İletişim becerileri ve genel bilgi alanında 8 soru yer almaktadır. Bu sorular çocuğun hem yetişkinler hemde diğer çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini ölçmeye yönelik, kendi ihtiyaçlarını açıkça ifade edebilme, başkalarını anlama ve genel bilginin yanı sıra açıkça ifade edebilme becerilerini kapsar. Bu alt boyut gramer bilgisinin yanı sıra etkili iletişim becerilerini ölçmeye yöneliktir. 7 soru 5 puanlık bir ölçekle zayıftan (0) mükemmele (10) doğru puanlanırken; 1 soru 3 puanlık bir ölçekle genellikle(10), bazen (5) ve asla (0) şeklinde puanlanmaktadır. Son olarak ek bölümünde

çocukların özel becerileri, özel sorunları ve anaokulu geçmişlerine yönelik sorular yer almaktadır. Özel becerilere yönelik aritmetik, okuryazarlık, sanat, müzik, atletizm / dans, problem çözme ve diğerleri maddeleri yer almaktadır. Özel problem alanında fiziksel, görsel, işitme, konuşma, öğrenme, duygusal, davranışsal, ev ortamı ve diğer şeklin dokuz alan listelenmiştir. Bu iki alanda yer alan sorulara evet(1) hayır (0) şeklinde puanlanarak, çocukların sahip oldukları özel becerilerin veya özel problemlerin sayısı her bir alan için toplam puanını oluşturmaktadır. Çocukların anaokulu geçmişine yönelik herhangi bir erken müdahale programına, okul öncesi programına, dil veya din dersleri programına, çocuk bakımına programına katılma durumu sorulmaktadır ve bu sorular birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir (Janus & Offord, 2007). EDL'de toplam puan yoktur. Her alt boyuta yönelik %30 dan fazla eksik cevap varsa veya eğer bir alt boyut dahi cevaplanmazsa, ölçek dikkate alınmamaktadır. Çocukların okula hazır olmalarını değerlendirirken, yalnızca beş ana alandaki sorular kullanılarak, puanlanır (Janus & Offord, 2007). Ölçeğin uygulanma zamanı, öğretmenlere sınıflarındaki çocukları tanıma fırsatı sağlamak amacıyla anaokulunun ikinci dönemidir (Janus & Reid-Westoby, 2016). EDL'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için Kanada'nın %80 kentsel ve %20 kırsal olmak üzere 6 bölgesinde, 16583 çocukla yapılmıştır. Bu anketlerin 16074'ü tamamlanmıştır. Bu veriler doğrultusunda ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı cronbach alfa .84 ile .96 arasında (fiziksel sağlık ve mutluluk 0.84; sosyal yeterlilik 0.96; duygusal olgunluk 0.92; dil ve bilişsel gelişim 0.93; ve iletişim becerileri ve genel bilgiler 0.95.) hesaplanmıştır (Janus & Offord, 2007).

Kleiner tarafından geliştirilen ve Poerschke tarafından revize edilen Göppinger Sprachfreier Schuleignungstest" (Göppinger Okula Giriş Testi), 1998 yılında Auflage tarafından yeniden düzenlenerek yayınlanmıştır (Brähler, Holling, Leutner & Petermann, 2002, s.322). Ölçek, okula başlamadan önce çocuğun zihinsel hazır bulunuşluğu, sosyal davranışlarını ortaya koyma, öğrenme başarısı ve çalışma isteği hakkında bilgi verir. Ölçekte; şekil algısı (7 madde), ince motor (7 madde), büyüklük küme ve düzen algısı (7 madde), gözlem (7 madde), kritik/eleştirel gözlem (7 madde), konsantrasyon (7 madde), bellek (7 madde), resimsel nesne algısı ve durum değerlendirme (7 madde), konuşma ve içerik kaydı (4 madde), genel gelişim düzeyine yönelik bilgiler (2 madde) olmak üzere 10 alt test yer almaktadır (Brähler, Holling, Leutner & Petermann, 2002, s.322). Test bireysel ya da 5-10 kişiden oluşan gruba uygulanmaktadır. Test klasöründe 1 adet test kitapçığı,

değerlendirme sayfası ve kişisel bilgiler sayfası bulunmaktadır. Testle ilgili talimatlar kitapçıkta sunulmaktadır. Testin yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda cronbach alfa kat sayısı .81 hesaplanarak, güvenilir bir test olduğu ispatlanmıştır (Brähler, Holling, Leutner & Petermann, 2002, s.322).

2002 yılında Bracken tarafından okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır oluşlarını değerlendirmeye yönelik "Bracken School Readiness Assessment - BSRA" (Bracken Okul Olgunluğu Testi) geliştirilmiştir. Bireysel olarak uygulanan ölçek 36 ay-71 ay arasındaki çocuklara yöneliktir. Ölçeğin alt boyutları renkler, harfler, sayılar, boyut ve karşılaştırmalar ve şekiller kavramlarına yöneliktir. Ölçekte toplam 88 madde yer almaktadır. Ölçeğin uygulanma süresi 10-15 dakikadır. Uygulama sırasında sorular sadece bir defa ifade edilmektedir. Ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışmaları Amerika Birleşik Devletleri'nin doğu eyaletlerinden biri olan Tennessee'de yapılmıştır. Araştırmanın verileri bu bölgede yer alan iki devlet okuluna devam eden 117 çocuktan toplanmıştır. Ayrıca ölçekler okulun son zamanlarında uygulanmıştır. Bu verilerden 31 tanesi çeşitli nedenlerden dolayı göz ardı edilmiştir. Geriye kalan 86 çocuktan toplanan veriler doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme araç olduğu ifade edilmiştir (Panter & Bracken, 2009).

2003 yılında Yılmaz tarafından okul öncesi çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla "Okul Olgunluğu Kontrol Listesi" geliştirilmiştir. Alanyazın taraması ve görüşmeler sonucu ölçme aracını geliştirilmiştir. Kontrol listesi özbakım becerileri (6 madde), büyük kas motor gelişimi (6 madde), küçük kas motor gelişimi (6 madde), bilişsel gelişim (13 madde), dil gelişimi (8 madde), sosyal gelişim (5 madde) ve dikkat (1 madde) olmak üzere toplam yedi alt boyut ve 45 maddeden oluşmaktadır. Maddelerde yer alan beceriler öğretmenler tarafından "yardımsız yapıyor", "fiziksel ve/veya sözel destekle yapıyor" veya "yapamıyor" şeklinde değerlendirilmekte olup 3, 2, 1 şeklinde puanlanmaktadır. Araştırmanın ön denemesinde elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin amaca uygun olarak çalışma durumu test edilmiş ve alfa kat sayısı %79 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın pilot çalışması kapsamında Ankara il merkezinde MEB'e bağlı resmi okulların anasınıflarında eğitim alan 66-72 aylık 120 kız ve 120 erkek olmak üzere toplam 240 çocukla çalışılmıştır. Verilerin analizi sürecinde nitel değişkenler için frekans dağılımları ve yüzdelik değerler, nicel değişkenler için ortalama,

standart sapma, minimum / maksimum değerler, çarpıklık kat sayısı veya pearson ilişki kat sayısı gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Değişkenler arası farklılıklarda iki grup olduğunda t-testi ve ikiden çok grup olduğunda tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkat süresi, çok kardeşe sahip olma, doğum sırası (büyük olma), sosyo ekonomik durum ebeveynlerin mesleği ve eğitim düzeyiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

2003 yılında Unutkan tarafından 60-78 aylık çocukların okula hazır oluşlarını ölçmek amacıyla "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi" (Marmara Primary Education Readiness Scale)' geliştirilmiştir. Ölçekte uzman rehberliğinde öğretmen veya ebeveynlerin gözlemleri sonucunda doldurulan gelişim formu ve yine eğitim almış uzman rehberliğinde çocuklarla birebir çalışılarak doldurulan renkli ve resimli olarak düzenlenmiş uygulama formu olmak üzere 2 form bulunmaktadır. Ölçeğin çocuklara uygulanan formun uygulama süresi yaklaşık 30 dk sürmektedir. Gelişim formunun zihin-dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri olmak üzere 4 alt ölçeği ve uygulama formunun matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirent çalışmaları olmak üzere 5 alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin uygulanması sonucunda, çocukların kronojik yaşına uygun olarak düzenlenmiş puanlama cetveli esas alınarak, okula hazır olup olmadıkları değerlendirilerek, çocuğun hangi alanda ve ne şekilde desteklenmesi gerektiğine yönelik raporlaştırılmaktadır. Güvenirlilik çalışması ise formların devamlılık kat sayıları gelişim fomru için .997 ve uygulama formu için .931 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık cronbach alfa kat sayısı ise gelişim formu için .982 ve uygulama formu için .930 olarak hesaplanmıştır. Böylelikle ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır (Unutkan Polat, 2003).

2003 yılında Afrika Brainline Uzaktan Eğitim Merkezi tarafından çocukların okula hazır oluş becerilerini değerlendirmek amacıyla "Brainline School Readiness Test" geliştirilmiştir. Ancak testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmadığı belirtilmiştir (Bağçeli Kahraman, 2013). Testin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları Bağçeli Kahraman tarafından (2013) yılında yapılmıştır. 25 alt testten oluşan testin toplam 281 maddesi bulunmaktadır. Sosyal gelişim (10 madde), duygusal gelişim (15 madde) ve genel gelişim (10 madde) bölümlerine yönelik alt boyutlar öğretmen ve ailelerin gözlemleri doğrultusunda doldurulurken, diğer kısımlar olan analiz (4 madde), ilişki (6

madde), denge (10 madde) , ayırt edebilirlik (10 madde), baskınlık (12 madde), zemin-şekil (5 madde), küçük kas gelişimi (15 madde), büyük kas gelişimi (20 madde), kısa süreli hafıza (6 madde), yanallık ve gönüllülük (10 madde ve ok tablosu), beden imgesi (çizime dayalı), beden imgesi (göstermeye dayalı 10 madde), yan ortahat (15 madde), göz hareketleri (10 madde), mekanda konum (15 madde), sentez (5 madde), bütünleştirme (13 madde), sıralama (7 madde), şekil değişmezliği (13 madde), matematik becerisi (17 madde) ve dil gelişimi (38 madde) olmak üzere çocukla yapılan birebir uygulamalar sonucunda doldurulmaktadır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Bursa ili Osmangazi ve Nilüfer ilçelerine bağlı bir özel ve iki resmi okulun anasınıfını bitirmiş yedi yaşında 30 çocukla çalışılmıştır. Uygulamalar yaklaşık bir saat sürmüştür. Araştırma sonunda test tekrar test güvenirlik kat sayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

2014 yılında Özarslan yüksek lisans tez çalışmasında 60-71 aylık birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeyleri ve farklı yaş grubundaki öğrencilerin bir arada olduğu sınıfların öğretmenlerinin yaşadığı okula uyum sorunları ve sınıf yönetimlerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda 2012 yılında Şirin, Güler ve Olgan tarafından ilkököl birinci sınıfa başlayacak çocukların okul olgunluk seviyelerini bilimsel bir araçla ölçmek ve doğru yönlendirmek amacıyla geliştirilen "Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi (BOHT)" ölçeğini kullanmıştır. Ölçek 60-66 ay çocuklarına yönelik olup, çocukların akademik olarak okula hazır olma seviyelerini ölçmektedir. Ölçekte toplam 17 madde bulunmaktadır. İlk beş soru kendisini ve ailesini tanıtmaya yöneliktir. Diğer maddeler testin alt boyutlarına yöneliktir. Testin alt boyutları görsel algı, işitsel algı, dikkat ve bellek, temel kavramlar, problem çözme, el becerisi ve özbakım becerileridir. Çocukların cevapları başlangıç, orta ve ileri olmak üzere üç aşamada beceriler değerlendirilmektedir. Uygulama sonucu elde edilebilecek en yüksek puan 40'tır. Değerlendirme ve yorumlama kısmında 26 ve üstü puan alan çocuklar başlangıç ve orta seviyedeki tüm becerileri yerine getirerek, okula hazırdır; 17-25 büyük ölçüde başlangıç ve/veya orta düzeyde performans göstermektedir; ve 0-16 arasında puan alanlar başlangıç seviyesinde performans sergilemekte olup akademik beceriler açısından desteğe ihtiyacı olabilir şeklinde açıklamalar yapılmaktadır. İki farklı uygulamacı tarafından değerlendirilen 202 çocuktan toplanan veriler doğrultusunda testin farklı uygulayıcılar arası güvenirliği %89 olarak hesaplanmış ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir (Özarslan, 2014).

2016 yılında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Canbulat ve Kırıktaş tarafından "İlkokula Hazır oluş Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek, öğretmenler tarafından doldurulacak şekilde düzenlenmiştir. 5'li likert tipi olan ölçme aracı için cevaplar (5) tamamen yeterli, (4) yeterli, (3) orta düzeyde yeterli, (2) kısmen yeterli ve (1) yeterli değil" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılarak, hazır bulunuşluk için 54 maddenin yer aldığı teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. 3 okul öncesi eğitimi ve 2 sınıf öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan uzmanların görüşleri doğrultusunda uygun görülmeyen 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin pilot aşamasında İzmir'de görev yapan 4 ilkokul öğretmenin aracılığıyla ölçek 85 birinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve ölçeğin son halinde 44 maddeye yer verilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde veriler, 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde İzmir İli Buca İlçesi'ndeki beş devlet okulunda eğitim gören 620 birinci sınıf öğrencisine yönelik 26 öğretmen tarafından doldurulan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 320' si kız ve 300' ü erkektir. Katılımcıların yaşları ise 117' si 60-65 aylık, 253' ü 66-71 aylık ve 250'si ise 72 ay ve üzeridir. Açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra ölçekte bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler, öz bakım becerileri ve psikomotor beceriler olmak üzere 4 alt boyut ve 33 madde yer almıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten alınan puanların değerlendirme aşamasında, ilkokula başlayan ya da başlayacak öğrencilerden yüksek puan alanların okula hazır oluşunun yüksek olduğu, düşük puan alanların ise okula hazır oluşunun düşük olduğu biçiminde yorumlanmaktadır (Canbulat & Kırıktaş, 2016). Ölçeğin her alt boyutu ve tamamı için yapılan güvenirlik çalışmaları doğrultusunda bilişsel becerileri alanında iç tutarlılık kat sayısı .987, duyuşsal beceriler alanında iç tutarlılık kat sayısı .976, özbakım becerileri alanında iç tutarlılık kat sayısı .961, psikomotor beceriler alanında iç tutarlılık kat sayısı .966 ve genel yapı için iç tutarlılık kat sayısı .991 olarak hesaplanmış ve yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğu ispatlanmıştır (Canbulat & Kırıktaş, 2016).

Okula Hazır Oluşa Yönelik Yapılan Araştırmalarda Odak Çalışma İçin Geliştirilen Ölçme Araçları ve Diğer Yöntemlere Yönelik Araştırmalar

2011 yılında Lau, Ri, Rao tarafından yapılan araştırmada "Çinli ebeveynler küçük çocukların öğrenmelerine nasıl katkıda bulunuyor?" ve "Aile katılımları ve çocukların

okula hazır oluşları arasındaki ilişki nedir?" soruları araştırılmıştır. Bu araştırma kapsamında çocukların okula hazır oluşlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Chinese Readiness for School Scale (CRSS)" (Çin Okula Hazırlık Ölçeği) ölçeği geliştirilmiştir. Kültürel olarak da Çinli çocukların okula hazır oluşunu değerlendirmek için odak grup yaklaşımı kullanılarak geliştirilen bu ölçekte okul için genel hazırlık, genel bilgi ve bilişsel gelişim, sosyal gelişim, davranışsal ve duygusal gelişim, öğrenme yaklaşımları ve fiziksel gelişim olmak üzere toplam 6 alt ölçek ve 35 madde bulunmaktadır. Alt ölçekler literatür taraması sonucu okula hazır oluşun için önemli olarak görülen boyutlardan oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlik cronbach alfa katsayısı altı alt boyut için .77 ile .87 arasında değişmektedir. Araştırmada CRSS için toplam ortalama puan hesaplanarak, çocukların okula hazır olma durumunun bir göstergesi olarak kullanılmıştır.

2016 yılında Tso ve meslektaşlarının yaptığı araştırmada Çinli okul öncesi çocuklarının uyku süreleriyle okula hazır bulunuşluk becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında Hong Kong'un iki ilçesindeki toplam 20 okulda eğitim gören 553 çocuğuktan veri toplanmıştır. Çocukların yaşlarının ortalaması 5.46'dır. Araştırmada çocukların okula hazır oluş becerilerini değerlendirmek amacıyla Chinese Early Development Instrument (CEDİ) (Çince Erken Gelişim Aracı) kullanılmıştır. Bu ölçek 2007 yılında Janus ve Offord tarafından geliştirilen "Early Development Instrument-EDI" ölçme aracının Çince'ye uyarlanmış versiyonudur. Ölçeğin uyarlama çalışması daha önce Ip, Li, Rao, Ng, Lau ve Chow (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplam 5 alt boyut ve 103 madde bulunmaktadır. Her madde 0-10 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları kapsamında Hong Kong'un iki eyaletinde bulunan okullarda eğitim alan farklı sosyoekonomik düzeye sahip 167 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda beş alt boyuta yönelik cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .70 ile .95 arasında ve eş zamanlı geçerlilik kat sayısı 0.25 ile 0.49 arasında hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışması için ölçek 4 hafta sonra örneklem grubundaki 30 çocuğa tekrar uygulanmış ve test tekrar test yöntemiyle kappa güvenirlik değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Bu durum CEDİ 'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

2019 yılında Willoughby, Piper, Oyanga ve King tarafından yapılan araştırmada Kenya'daki küçük çocukların yürütücü işlevler becerileriyle okula hazır olma durumları

arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda MELQO Core Team tarafından geliştirilen "Measuring Early Learning Quality and Outcomes" (Erken Öğrenme Kalitesini ve Sonuçlarını Ölçme Aracı" uyarlanmıştır. " Direct Assessment Tool (DAT) in Kenya" (Kenya'daki Doğrudan Ölçme Aracı" olarak nitelendirilen bu araçta erken okuryazarlık, erken matematik ve sosyal-duygusal ve yürütücü işlevler olmak üzere 3 alt boyut bulunmaktadır. Erken okuryazarlık alt boyutunda çocukların harfleri isimlendirme becerilerine yönelik 20 madde, kelimelerin başlangıç sesini belirleme yeteneğine yönelik 10 madde, sözcük sesleri arasındaki benzerlikleri belirleme yönelik 7 madde ve dinlediğini anlama becerisine yönelik 5 madde yer almaktadır. Bu beş alt boyutta yer alan maddelerin her biri için doğru cevap verilen madde yüzdeleri hesaplanarak erken okuryazarlık becerilerinin bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Bu alt boyuta yönelik güvenirlik çalışmasında her bir alan için cronbach alfa kat sayısı .86 'dan büyük olduğu ifade edilmiştir. Erken matematik alt boyutunda rakam-sayıları tanıma becerisine yönelik 20 madde, temel şekilleri bilme becerisine yönelik 3 madde, maddeleri nicel olarak ayırt etme becerisine yönelik 3 madde, nesne kullanmadan sözel olarak basit toplama becerisine yönelik 5 madde ve nesne kullanarak zihinsel toplama ve çıkarmaya yönelik 2 madde bulunmaktadır. Bu alt boyut için güvenirlik çalışmasında her bir alan cronbach alfa kat sayısı .86 'dan büyük olarak hesaplanmıştır. Sosyo-duygusal beceriler alt boyutunda empati becerisine yönelik 3 madde ve kendi duygularının nedenlerini tanıma becerisine yönelik 2 madde yer almaktadır. Bu alt boyut için çocuğun verdiği en az bir makul cevap doğru sayılmıştır. İki alt boyuta yönelik cronbach alfa güvenirlik kat sayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu iki alt boyutta doğru cevap verilen maddelerin yüzdesi hesaplanarak potansiyel sosyal-duygusal yeterlilik değişkeninin göstergesi olarak kullanılmıştır.

Okula hazır oluşa yönelik ölçek geliştirme çalışmaları genel olarak incelendiğinde ölçeklerin alt boyutlarının genellikle bilişsel gelişime yönelik olduğu görülmektedir. Metropolitan Olgunluk Testi'nin beş alt boyutu, Reutlinger Test für Schulanfänger (Reutlinger Okula Başlayanlar Testi) testinin on alt boyutu, Bracken School Readiness Assessment (Bracken Okul Olgunluğu Testi) testinin tüm alt boyutları bilişsel gelişime yönelik olup, erken okuryazarlık ve erken matematik becerilerine yönelik maddeler içermektedir. Öte yandan bilişsel gelişim dışında diğer gelişim alanlarına yönelik maddelerin bulunduğu ölçme araçları da mevcuttur. Örneğin Boehm Test of Basic Concepts" (Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi) testinde bilişsel gelişim ve dil gelişimi, Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills (K-SEALS)" (Kaufman

Erken Akademik ve Dil Becerileri Ölçeğinde bilişsel gelişim ve dil gelişimi, Mannheimer Intelligenztest (MIT) (Mannheim Okula Başlama Teşhis Testi) testinde bilişsel gelişim ve motor gelişim, Göppinger Sprachfreier Schuleignungstest (Göppinger Okula Giriş Testi) testinde bilişsel gelişim, dil gelişimi ve motor gelişim, Measuring Early Learning Quality and Outcomes (Erken Öğrenme Kalitesini ve Sonuçlarını Ölçme Aracından uyarlanan Direct Assessment Tool (DAT) in Kenya" (Kenya'daki Doğrudan Ölçme Aracı) bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişime yönelik maddeler içermektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarının incelenerek, okula hazır oluşlarına yönelik değerlendirme yapabilecek ölçme araçlarının sayısı ise kısıtlıdır. Bunlardan bazıları; KEV-Kieler Einschulungsverfahren" (KİEL Okula Alma Testi), Okul Olgunluğu Kontrol Listesi, The Early Development Instrument- EDL (Erken Gelişim Aracı), Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi (Marmara Primary Education Readiness Scale), Brainline School Readiness Test (Brainline Okula Hazır Oluş Testi), İlkokula Hazır oluş Ölçeği, Chinese Readiness for School Scale (CRSS) (Çin Okula Hazırlık Ölçeği), Early Development Instrument-EDI" ölçme aracından uyarlanan Chinese Early Development Instrument (CEDI) (Çince Erken Gelişim Aracı) , Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi (BOHT) gibi çeşitli ölçme araçlarıdır. Bu araçların tümü incelendiğinde, çocuklarla birebir yapılan uygulamalar sonucu okula hazır oluşun değerlendirildiği görülmektedir. Ancak Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi'nde çocuklarla uygulamaya ek olarak öğretmen ve ebeveyn gözlemlerine yer verildiği görülmektedir. Öte yandan Okul Olgunluğu Kontrol Listesi ve KEV-Kieler Einschulungsverfahren" (KİEL Okula Alma Testi) ile çocukların okul olgunluğuna yönelik beceri ve davranışlarının yalnızca öğretmen gözlemleri aracılığıyla değerlendirmekte mümkündür. Genel olarak okula hazır oluşa yönelik geliştirilen ölçme araçlarının özellikle bilişsel gelişim alanına yer verdiği ve çocuklarla birebir uygulamalar sonucu değerlendirme yapılan araçlar olduğu görülmektedir. Alanyazında çocukların okula hazır oluşlarının tüm gelişim alanlarında, öğretmen gözlemleri aracılığıyla değerlendirilecek ölçme araçlarının sayısı ise kısıtlı olup, güncel değildir. Bu çalışma ile 61-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır oluşlarını öğretmen gözlemleri aracılığıyla değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

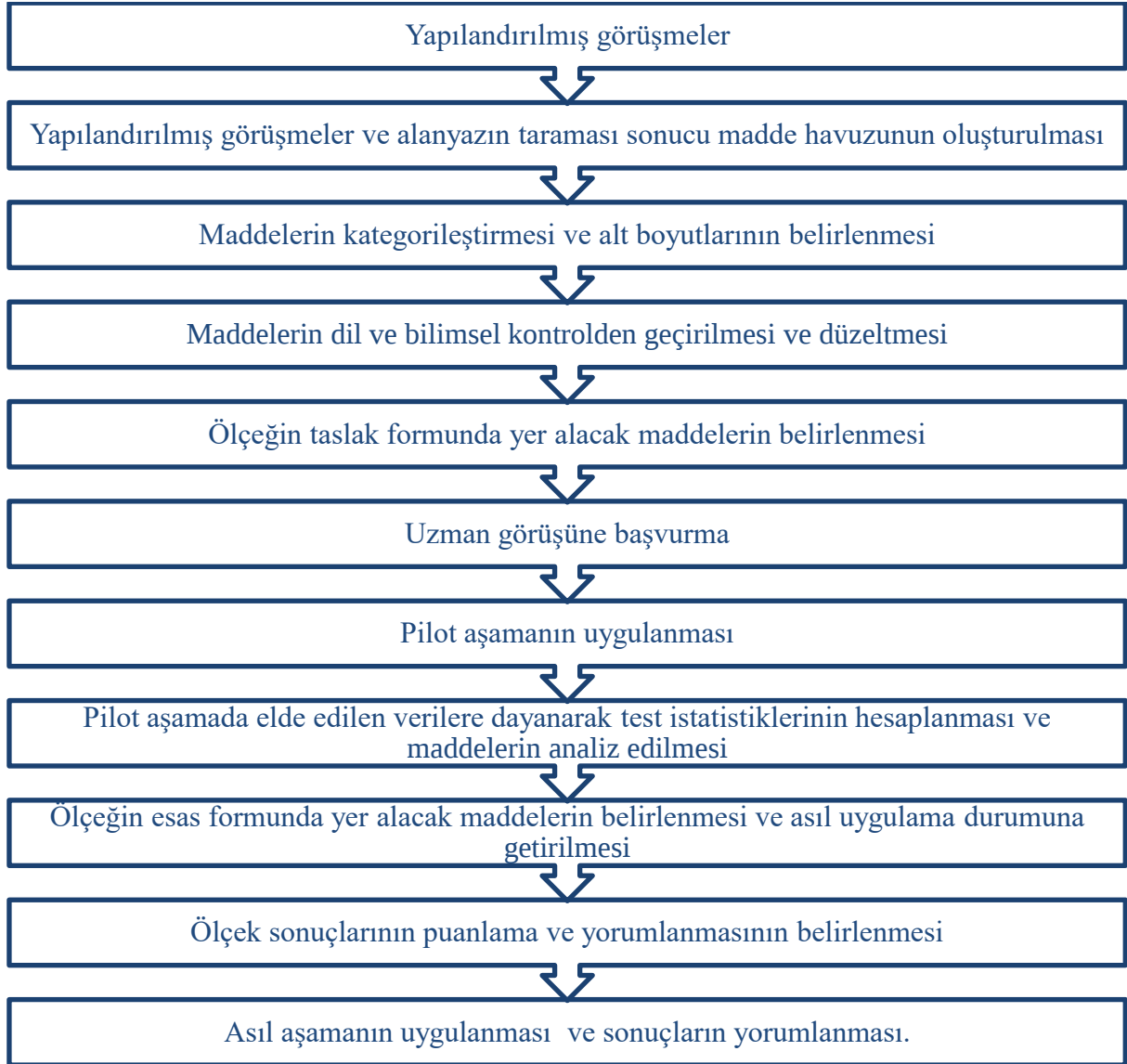
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma karma yöntemlerden biri olan keşfedici sıralı karma yöntem deseninde bir araştırmadır. Creswell karma yöntem araştırmalarını "Araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel (kapalı uçlu) hem nitel veriler (açık uçlu) topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı" olarak tanımlamıştır (2017, s.2). Keşfedici sıralı karma araştırmalar;

- Bir olguyu keşfetmek amacıyla nitel veriler toplama ve çözümleme,
- Nitel aşamada elde edilen veriler üzerinden bir araç geliştirme,
- Geliştirilen aracı kullanarak dikkat çeken biçimleri yeni bir katılımcı örneklemeyle değerlendirme,
- Nicel sonuçların nitel bulguları ne şekilde ve ölçüde genişletebildiğini yorumlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Creswell & Plano, 2015, s.95).

Bu araştırmada ise keşfedici sıralı karma araştırmalarının ilk üç aşaması izlenerek, ölçek geliştirme sürecinde Şekil 5'de belirtilen basamaklar gerçekleştirilmiştir.



Şekil 5 Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) geliştirilme süreci

Araştırmanın nitel boyutu yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiş verilere dayalıdır. Nicel boyutu ise bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Erkuş'a göre ölçme, "özü, ilgilenilen niteliklerin (özelliklerin), amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırılması) çabası, işlemi ve sürecidir" (2016, s.7). Büyüköztürk ve arkadaşları ise ölçmeyi "birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenip, gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesi" olarak tanımlamaktadır (2016, s.102). Ölçekler ise; harmanlanmış maddeleri bir puanda birleştiren, doğrudan ölçülemeyen kuramsal değişkenlerin seviyelerini belirlemeyi amaçlayan ölçme araçlarıdır (DeVellis, 2012, s.11). Bu çalışmanın amacı, 61-72 aylık okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluş düzeylerinin bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, psikomotor gelişim ve

öz bakım becerileri açısından, öğretmen gözlemleri doğrultusunda incelenmesine yönelik likert tipi bir ölçek geliştirmektedir.

Likert tipi ölçek, bildirim ifade eden cümlelerden oluşan maddelerin yer aldığı, bu ifadelere katılmanın ya da onaylamanın seviyelerini gösteren yanıtlama seçeneklerinin bulunduğu ve sonuç olarak maddelere verilen cevapların puanlanarak toplam bir puan elde edildiği ölçme araçlarıdır (DeVellis, 2012, s.93; Tezbaşaran, 2008, s.5-6). Likert ölçekler, kişilerin sadece ölçekte bulunan her bir maddeye verdiği tepkiyi değil, aynı zamanda bu tepkilerin derecelerini de gösteren araçlardır (Tezbaşaran, 2008, s.6). Bu dereceler toplamı ise ölçek puanını oluşturmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın verileri nitel ve nicel olmak üzere iki boyutta toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda amaçsal örnekleme yöntemiyle oluşturulan çalışma grubuyla çalışılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) amaçsal örnekleme yöntemini derinlemesine yapılan araştırmalarda zengin bilgi elde etmeyi sağlayan örnekleme yaklaşımı olarak açıklamaktadır (s.90). Araştırmanın nicel boyutunda ise kolaylıkla bulunan örnekleme yöntemiyle örneklem grubu oluşturulmuştur. Erkuş (2013) kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemini bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örnekleme yöntemi şeklinde açıklamaktadır (s. 122).

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu Bilgileri

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılara uygun örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Bu aşamada, çalışma grubu üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik, özel eğitim ve eğitim bilimleri ana bilim dallarında görev yapmakta olan ve ilkokula hazır oluşla ilgili akademik çalışmaları bulunan toplam 14 öğretim elemanından oluşmaktadır. Öğretim elemanlarına yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Nitel Boyutunda Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanlarına Yönelik Bilgiler

Görev yapılan anabilim dalı	Görüşme yapılan kişi sayısı
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı	3
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	6
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	2
Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Anabilim Dalı	1
Özel Eğitim Anabilim Dalı	1
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	1
Katılımcıların mezun olduğu doktora programı	Kişi sayısı
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı	5
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	3
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	2
İlköğretim Anabilim Dalı	1
Program Geliştirme ve öğretimi	1
Müfredat ve Öğretim / Özel Eğitim Anabilim Dalı	1
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	1
Toplam	14

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren ve Örneklem Bilgileri

Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Eğitim İstatistikleri doğrultusunda 12 ilçede yer alan resmi okullarda okul öncesi eğitimi alan 48-72 ay çocukların sayısı 41689 olarak hesaplanmış ve araştırmanın evrenini oluşturmuştur (TUIK, 2018). Araştırmanın nicel boyutunda, üç aşamalı bir örnekleme yaklaşımı izlenmiştir. Birinci aşamada ön çalışma yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçekte yer alan 22 sorunun değerlendirme ölçütünü bilimsel olarak belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara'nın 5 ilçesinden (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Pirsaklar ve Yenimahalle) toplam 120 çocuğun öğretmenine ulaşılmıştır. Bu çocuklardan %50'si (n=60) kız ve %50'si (n=60) erkektir. Çocukların %60,83'ü (n=73) 69-72 ay, %24,17'si (n=29) 65-68 ay ve %15'i (n=18) 61-64 ay aralığındadır. Örneklem sayısı hesaplanırken madde sayısının beş katı ile on katı arasında bir sayı yeterli olacağı düşüncesiyle (110 ile 220 arası), 120 kişinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

İkinci aşamada pilot çalışmaya yönelik olarak Ankara'nın 11 ilçesinden toplam 318 okul öncesi çocuğunun öğretmenine erişilmiştir. Araştırmanın pilot aşamasında ulaşılabilir

olması göz önünde bulundurularak 11 ilçede yer alan 35 resmi anaokulu, ilkokul veya ortaokul belirlenmiştir. Pilot çalışma örneklem grubunun ilçelere göre dağılımına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Pilot Çalışma Örneklem Grubunun İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	f	%
Keçiören	57	17,9
Çankaya	44	13,8
Pursaklar	40	12,6
Sincan	33	10,4
Altındağ	31	9,7
Çubuk	28	8,8
Etimesgut	28	8,8
Mamak	18	5,7
Beypazarı	18	5,7
Elmadağ	13	4,1
Yenimahalle	8	2,5
Toplam	318	100

Yukarıdaki listede yer alan ilçelerdeki anasınıfları veya bağımsız anaokullarında öğrenim görmekte olan 48-72 aylık okul öncesi çocuklarına yönelik okul öncesi öğretmenleriyle birlikte ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın pilot çalışmasında örneklem sayısı hesaplanırken ölçeğin en çok madde sayısının bulunduğu alt boyutundaki soru sayısının beş katıyla on katı arasındaki bir sayı yeterli olarak görülmektedir. MacCallum, Widamana , Zhang & Hong (1999)'a göre örneklem büyüklüğüyle madde sayısı arasındaki oran, beş katıyla on katı arasında olması gerektiği belirtilmiştir (aktaran Erkuş, 2016, s.99). Buna göre pilot aşama için çalışmamız gereken sayı ölçeğin beş alt boyutundan en fazla maddenin yer aldığı alt boyutta 36 madde bulunduğu için, örneklem sayısı 180 ile 360 arasında olması gerekmektedir. Bu nedenle ölçeğin pilot uygulaması farklı ilçelerde öğrenim görmekte olan 318 çocuğa yönelik 74 okul öncesi öğretmeniyle yapılmıştır. Her öğretmenden sınıf listesinden rastgele seçeceği en fazla 3 kız 3 erkek olmak üzere 6 çocuk için ölçeği uygulaması istenmiştir. Araştırmanın pilot aşamasına katılan çocuklara yönelik demografik bilgiler Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Nicel Boyutunda Pilot Çalışma Örneklemine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	F	%
Çocuğun Yaşı	69-72 Ay	102	32,1
	65-68 Ay	51	16
	61-64 Ay	30	9,4
	57-60 Ay	63	19,8
	53-56 Ay	47	14,8
	49-52 Ay	25	7,9
Çocuk Cinsiyet	Kız	164	51,6
	Erkek	154	48,4
Çocuk Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	111	34,9
	İki Çocuk	151	47,5
	Üç Çocuk ve Fazlası	56	17,6
Kaçınıcı Çocuk Olduğu	İlk Çocuk	53	16,7
	Son Çocuk	135	42,5
	Ortanca	25	7,9
	Tek	105	33
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	34	10,7
	Ortaokul Mezunu	39	12,3
	Lise Mezunu	115	36,2
	Ön Lisans Mezunu	26	8,2
	Lisans ve Üstü Mezunu	104	32,6
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	18	5,7
	Ortaokul Mezunu	40	12,6
	Lise Mezunu	120	37,7
	Ön Lisans Mezunu	17	5,3
	Lisans ve Üstü Mezunu	123	38,6
Toplam		318	100,0

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmanın pilot aşamasında örneklem grubunun %32,1'i (n=102) 69-72 ay, %16'sı (n=51) 65-68 ay, %9,4'ü (n=30) 61-64 ay, %19,8'i (n=63) 57-60 ay, %14,8'i (n=47) 53-56 ay ve %7,9'u (n=25) 49-52 ay grubundadır. Örneklem grubunun cinsiyetleri incelediğinde katılımcıların %51,6'sını (n=164) kız, %48,4'ü (n=154) erkek çocuklardan oluşmaktadır. Kardeş sayısı açısından %34,9'u (n=111) tek çocuk, %47,5'unun (n=151) iki çocuk, %17,6'sının (n=56) üç çocuk ve fazlası olduğu görülmektedir. Kaçınıcı kardeş olduğu incelendiğinde %16,7'si (n=53) ilk çocuk, %42,5'u (n=135) son çocuk, %7,9'u (n=25) ortanca çocuk ve %33'ü (n=105) tek çocuktur. Annenin öğrenim durumları incelendiğinde %10,7'si (n=34) ilkokul mezunu, %12,3'ü (n=39) ortaokul mezunu, %36,2'si (n=115) lise mezunu, %8,2'si (n=26) önlisans mezunu, %32,6'sı (n=104) lisans ve üstü mezunudur. Babanın öğrenim durumuna bakıldığında %5,7'si

(n=18) ilkokul mezunu, %12,6'sı (n=40) ortaokul mezunu, %37,7'si (n=120) lise mezunu, %5,3'ü (n=17) önlisans mezunu, %38,6'sı (n=123) lisans ve üstü mezunudur.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ana çalışma kapsamında Ankara'nın 12 ilçesinden toplam 380 okul öncesi çocuğun öğretmenine erişilmiştir. Ulaşılabilir olması göz önünde bulundurularak 12 ilçede yer alan 50 resmi anaokulu, ilkokul veya ortaokul belirlenmiştir. Ana çalışma örneklem grubunun ilçelere göre dağılımına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Ana Çalışma Örneklem Grubunun İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	f	%
Keçiören	90	23,7
Beypazarı	52	13,7
Çankaya	36	9,5
Sincan	33	8,7
Etimesgut	28	7,4
Mamak	28	7,4
Pursaklar	23	6,1
Elmadağ	23	6,1
Altındağ	21	5,5
Yenimahalle	20	5,3
Gölbaşı	18	4,7
Çubuk	8	2,1
Toplam	380	100

Tabloda yer alan ilçelerdeki anasınıfları veya bağımsız anaokullarında öğrenim görmekte olan 61-72 aylık okul öncesi çocuklarına yönelik okul öncesi öğretmenleriyle birlikte ölçeğin ana uygulaması yapılmıştır. MEB 2018 Eğitim İstatistikleri doğrultusunda 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi kurumuna devam eden 61-72 Aylık 29968 çocuk olduğu görülmektedir (TUIK, 2018). Bu çocuklar içerisinde araştırmanın evrenini temsil edebilecek örneklem belirlenmesinde ulaşılması gereken örneklem büyüklüğünün hesaplanması için Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından önerilen eşitlikle hesaplanmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik 3.1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlik 3.1'de yer alan $n_0 = (t^2 PQ)/d^2$ eşitliğiyle hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, $pq=0,25$ olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan

0,05 anlamlılık düzeyinde $n_0=384,16$ olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012, S. 93). Formülde n_0 yerine konulduğunda;

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{29968}} = 379,28 = 380$$

olarak hesaplanmıştır. Araştırma bağlamında kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemiyle belirlenen Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi kurumlarında öğrenim gören 380 çocuk belirlenen evreni temsil edebilecek yeterlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Toplamda 92 okul öncesi öğretmeni ile ana uygulama gerçekleştirilmiştir. Her öğretmenden sınıf listesinden rastgele seçeceği en fazla 3 kız 3 erkek olmak üzere 6 çocuk için ölçeği uygulaması istenmiştir. Araştırma örneklemine ait çocukların demografik özelliklerinin dağılımları Tablo 5’de görülmektedir.

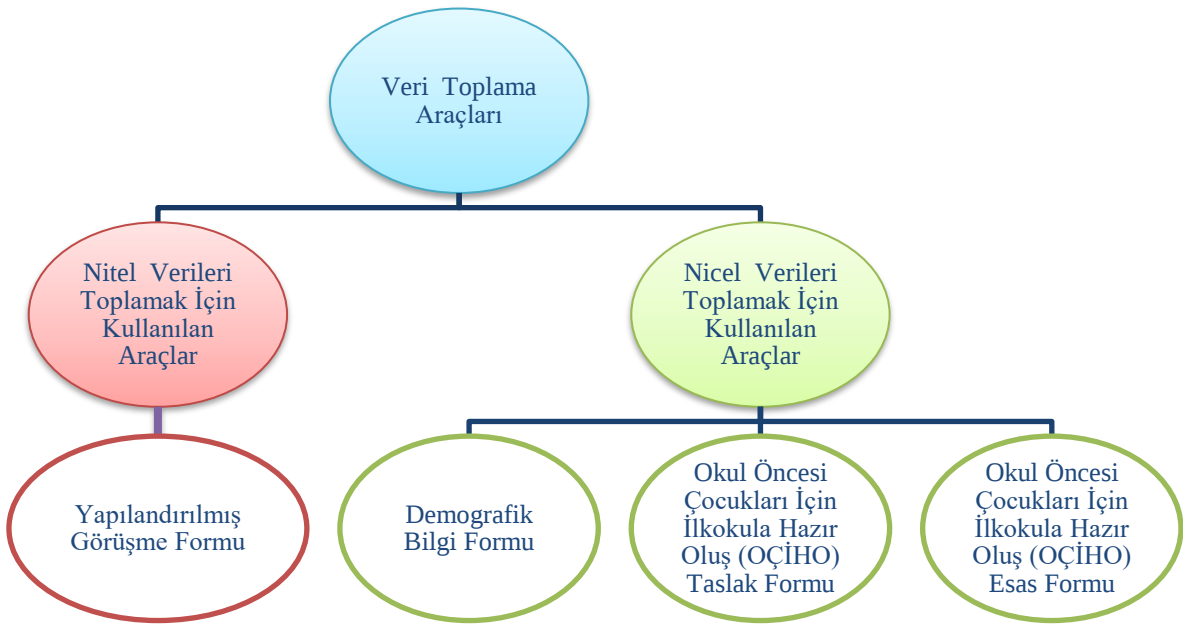
Tablo 5

Araştırmanın Nicel Boyutunda Ana Çalışma Örneklemine Ait 61-72 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	F	%
Çocuğun Yaşı	69-72 Ay	222	58,4
	65-68 Ay	109	28,7
	61-64 Ay	49	12,9
Çocuk Cinsiyet	Kız	186	48,9
	Erkek	194	51,1
Çocuk Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	140	36,8
	İki Çocuk	183	48,2
	Üç Çocuk ve Fazlası	57	15,0
Kaçınıcı Çocuk Olduğu	İlk Çocuk	46	12,1
	Son Çocuk	164	43,2
	Ortanca	31	8,2
	Tek	139	36,6
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	37	9,7
	Ortaokul Mezunu	42	11,1
	Lise Mezunu	136	35,8
	Ön Lisans Mezunu	32	8,4
	Lisans ve Üstü Mezunu	133	35,0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	32	8,4
	Ortaokul Mezunu	30	7,9
	Lise Mezunu	115	30,3
	Ön Lisans Mezunu	37	9,7
	Lisans ve Üstü Mezunu	166	43,7
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	154	40,5
	Çalışmıyor	226	59,5
Toplam		380	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri nitel ve nicel olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanmış olan demografik bilgi formuyla ilkökula hazır oluş ölçeğinin taslak ve esas formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Şekil 6'da belirtilmiştir.



Şekil 6 Veri toplama araçları

Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel aşamasındaki yapılandırılmış görüşmeler için görüşme formu hazırlanmıştır (Bknz. Ek 5). Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilkökula başlamayla ilgili genel görüşlere ilişkin beş soru yer alırken; ikinci bölümde okula hazır oluş konusunda ayrıntılı fikirlerin belirtileceği altı soru bulunmaktadır. Ayrıca konuyla ilgili uzmanların görüş ve önerilerine yönelik ek bir alana yer verilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu okul öncesi eğitimi anabilim dalında görev yapmakta olan üç öğretim elemanlarının uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların dönütleri doğrultusunda sorularda düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmada okulun adı, çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, annenin eğitim durumu, annenin mesleği, babanın eğitim durumu ve babanın mesleğine yönelik bilgilerden oluşan demografik bilgi formu kullanılmıştır (Ek 4).

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Taslak Formu

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) taslak formu bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, psikomotor gelişim ve özbakım becerileri olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin alt boyutlara yönelik dağılımına Tablo 6'da belirtilmiştir. Tablo 6 görüldüğü üzere OÇİHO'nun bilişsel gelişim alt boyutunda 36 madde, dil gelişimi alt boyutunda 12 madde, sosyal-duygusal gelişim alt boyutunda 36 madde, psikomotor gelişim alt boyutunda 15 madde ve öz-bakım becerileri alt boyutunda 11 madde olmak üzere ölçeğin genelinde toplam 117 madde bulunmaktadır.

Tablo 6

OÇİHO Taslak Formunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Yönelik Dağılımı

OÇİHO Taslak Formunda yer alan alt boyutlar	Madde sayısı
Bilişsel Gelişim	36
Dil gelişimi	12
Sosyal-duygusal gelişim	36
Psikomotor gelişim	15
Özbakım becerileri	11
Toplam	117

Bu maddelerden bir kısmında maddelerde yer alan yönergelerin neyi ifade ettiği ve değerlendirme aşamasında hangi düzeydeki becerilerin başarılı olduğuna yönelik rehberlik edici açıklama ve değerlendirme kriterleri yazmaktadır. Bir kısmında ise (5, 6, 7, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 76 ve 94. madde) maddelerin değerlendirme kısmını bilimsel verilere yönelik şekillendirmek amacıyla, ön çalışmada kullanılmak üzere göstergelere yer verilmiştir.

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Esas Formu

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) esas formu bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, psikomotor gelişim ve özbakım becerileri olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Pilot aşama sonrasında yapılan istatistiki işlemler sonucunda, ölçekten 38 madde çıkarılarak ve 11 maddenin zorluk derecesi artırılarak ölçeğin esas formunda 79 madde yer almıştır. Ölçeğin esas formunda yer alan maddelerin alt boyutlara yönelik dağılımı Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7

OÇİHO Esas Formunda Yer Alan Maddelerin Alt Boyutlara Yönelik Dağılımı

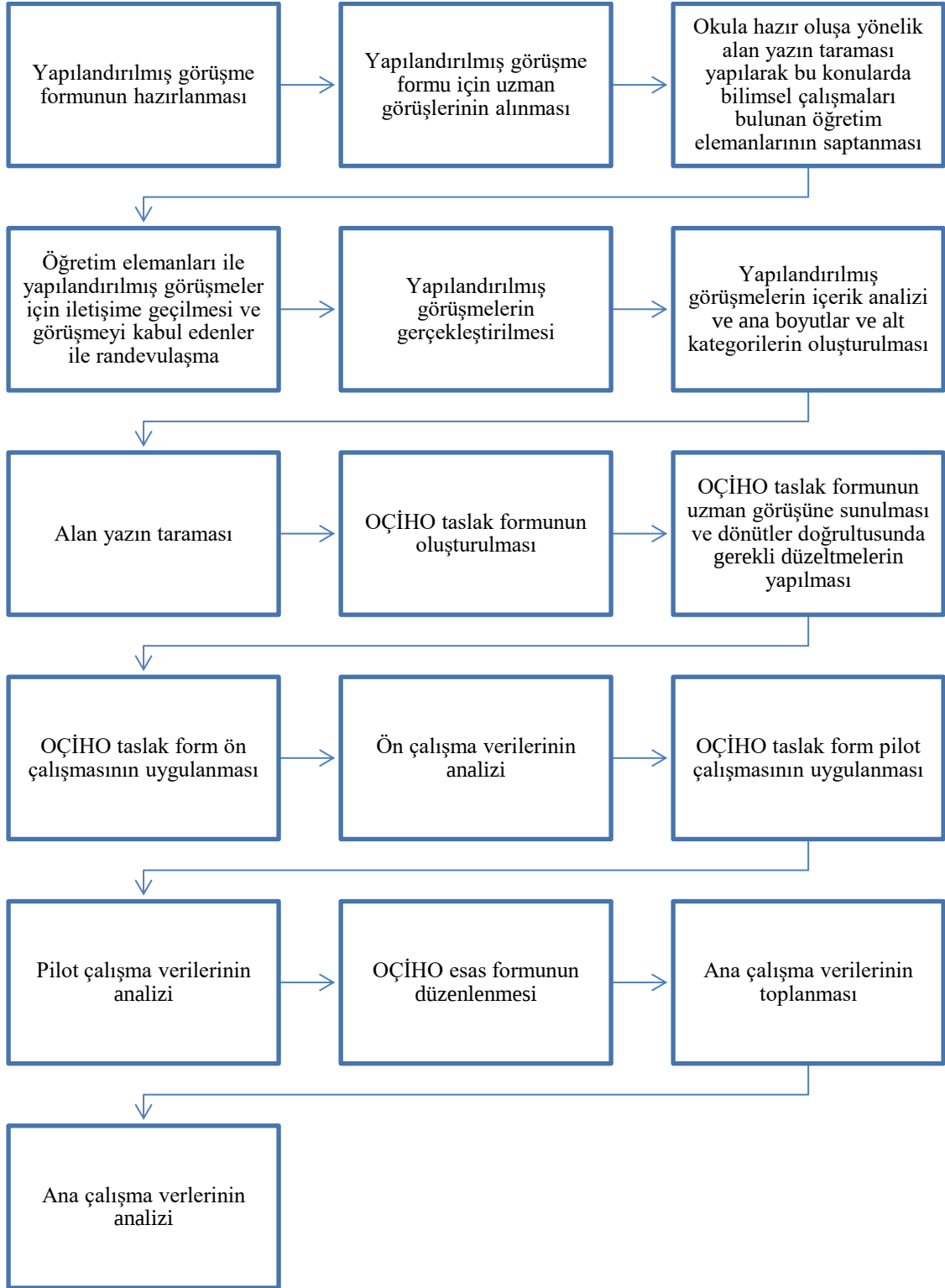
OÇİHO Esas Formunda yer alan alt boyutlar	Madde sayısı
Bilişsel Gelişim	31
Dil gelişimi	11
Sosyal-duygusal gelişim	28
Psikomotor gelişim	6
Özbakım becerileri	3
Toplam	79

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri nitel kısımda ölçeğin oluşturulması, nicel kısımda ön çalışma, pilot çalışma ve ana çalışma olmak üzere 3 aşamada toplanmıştır. Veri toplama sürecinde dikkate alınan etik ilkeler şunlardır;

- ✓ Araştırmanın tüm aşamalarında katılım için gönüllülük esas alınmıştır.
- ✓ Araştırmanın tüm aşamalarında gizlilik esas alınmıştır.
- ✓ Araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna sunulularak araştırma izni için etik izni alınmıştır (Ek 1).

Verilerin toplama sürecine ilişkin bilgilere Şekil 7'de yer verilmiştir.



Şekil 7 OÇİHO veri toplama süreci

Ölçme Aracında Yer Alacak Maddelerin Belirlenmesi

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) taslak formu iki aşamada oluşturulmuştur. Birinci aşamada araştırmanın nitel aşamasındaki yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda taslak bir form hazırlanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında okul olgunluğu, okula hazır oluş, ilkokula hazır bulunuşluk ve erken okuryazarlık kavramlarıyla ilişkili olduğu düşünülen çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik, özel eğitim ve eğitim bilimleri ana bilim dallarındaki öğretim elemanları çalışılmıştır. Bu anabilim dallarında görev yapmakta olan farklı kademelerdeki 14 öğretim elemanı ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce öğretim elemanlarıyla e-posta yoluyla iletişime geçilerek, görüşme isteğinin nedeni belirtilmiş ve görüşme yeri, zamanı ve saati için randevu talep edilmiştir. Görüşme soruları katılımcılara formda yer alan aynı sırayla sorulmuştur. Ankara il sınırları içerisinde olan ve yüzyüze görüşmeyi kabul eden öğretim elemanlarıyla onların belirtilmiş oldukları tarih ve zaman diliminde görüşmeler yapılırken, Ankara il sınırı içerisinde olan fakat yüzyüze görüşme yerine düşüncelerini yazılı olarak ifade etmek isteyen veya Ankara il sınırı dışarısında olan öğretim elemanlarıyla e-posta yoluyla iletişime geçilmiş aydınlatılmış onam formu aracılığıyla araştırmayla ilgili bilgiler kendilerine iletilerek, soruları yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara aydınlatılmış onam formu (Ek 3) sunularak, hem yazılı hem de sözlü olarak araştırmanın amacı ve kapsamına yönelik bilgiler aktarılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşme sonrasında ses kayıtlarının yazılı dökümü yapılmıştır.

Çözümleme sonrası elde edilen dökümanlar incelenerek, ilkokula hazır oluş ve okul olgunluğu kavramlarına yönelik ifade ve öneriler aranmıştır. Analiz edilen ifadeler gruplandırılarak, taslak formun bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi ve özbakım becerileri olmak üzere beş ana boyutunu oluşturmuştur. Okula hazır oluş ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında ise okula hazır oluşun beş alt boyutta alınması ve değerlendirilmesi gerektiğinde görülmektedir (Kutluca Canbulat, 2013, s.19-49; National School Readiness, Indicators Initiative, 2005; Rhode Island KIDS COUNT, 2005; Sabtrock, 2015, s.341-346). Görüşmelerde elde edilen ifadeler içerik analizi yoluyla kategorileştirilerek, ana boyutların alt kategorilerini oluşturmuştur. İkinci

aşamada, nitel araştırma verileri sonucu oluşturulan taslak formdaki boyutlara yönelik alanyazın taraması yapılmış ve bu boyutlarda olması gereken becerilere yer verilmesi gerektiği görölmüştür (Karaman Benli, 2018, s.10-27; MEB, 2013; Polat, 2013, s.66-71; Smith, 2009; Soydan, 2018, s.55-70; Veziroğlu, 2016, s.217-230). Görüşmeler ve alan yazın taraması sonucu oluşturulan OÇİHO taslak formunun alt boyutlarına yönelik kategori ve madde sayılarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

OÇİHO Taslak Forma Ait Boyut, Boyutları Temsil Eden Madde Sayısı, Kategori Ve Kategoriye Temsil Eden Madde Sayısı

Boyut	Kategori	Kategoriye temsil eden madde sayısı
Bilişsel gelişim	Sayı kavramının gelişimi	4
	Erken matematik kavramları,	5
	Erken cebir	1
	Problem çözme	4
	Veri analizi	1
	Ölçme	1
	Geometri	3
	Yazı farkındalığı	2
	Görsel okuryazarlık	3
	Erken fen becerileri	5
	Anlamlandırma-bağdaştırma	3
	Dikkat-odaklanma,	1
	Temel kavramlar	6
Toplam		39
Psikomotor gelişim	Büyük kas gelişimi	4
	Küçük kas gelişimi	4
	Eş güdümlü çalışma	1
	Denge kontrolü	1
Toplam		10
Sosyal-duygusal gelişim	Okula karşı tutum,	4
	Çevre farkındalığı	4
	Haklarını koruma	2
	Önleyici kontrol ve prososyal beceriler	22
Toplam		30
Dil gelişimi	Alıcı dil becerileri	4
	İfade edici dil becerileri	8
	İletişim	7
	Sözcük bilgisi	3
	Fonolojik-ses bilgisel farkındalık	3
Toplam		27
Özbakım becerileri	Kişisel temizlik ve bakım	4
	Beslenme	1
	Giyinme	2
	Dinlenmenin önemi	1
	Kazalardan ve tehlikelerden korunma	2
Toplam		10
Ölçek Toplam	31 kategori	117

Uzman Görüşlerinin Alınması

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) taslak formu iki aşamada uzman görüşüne sunulmuştur. Birinci aşamada öğretmen görüşleri ve ikinci aşamada akademisyen görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşlerini almak için OÇİHO'nun taslak formu 5'i sınıf öğretmeni ve 15'i okul öncesi öğretmeni olmak üzere 20 kişiye elden teslim edilmiştir. Öğretmenlerin her bir maddeyi "ifadenin açık ve anlaşılır olması" durumuna göre değerlendirmesi ve madde belirtilen özelliği ölçmek için anlaşılır bir dile sahip ise "Uygun", maddenin dil ve anlatımının düzeltilmesi ya da değiştirilmesi gerekiyor ise "Kısmen Uygun", madde açık ve anlaşılır değil ise "Uygun Değil" seçeneklerinden birini işaretlemesi istenmiştir. Ayrıca formda görüş ve önerilerini belirtmeleri için ek alanlar bırakılmıştır.

İkinci aşamada OÇİHO akademisyen görüşü için okula hazır bulunuşluk ve okul olgunluğu alanlarında akademik çalışmaları bulunan 2 profesör, 1 doçent ve 6 doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam 9 uzmana incelenmek üzere gönderilmiştir. Uzman görüşü formunda, uzmanların her bir maddeye yönelik bakış açılarını ortaya koymaları istenmiştir. Bu amaçla her bir maddeyi amaca uygunluk yani "okula hazır oluşu temsil etme" durumuna göre değerlendirmesi ve madde belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday ise "Uygun", madde konu kapsamında fakat düzeltilmesi ya da değiştirilmesi gerekiyor ise "Uygun Değil" seçeneklerinden birini işaretlemesi, ayrıca uygun değilse nasıl düzeltilebileceğine yönelik önerilerde bulunmaları istenmiştir. Bu sayede uzmanların, her bir maddeyi sistematik olarak incelemeleri sağlanmıştır. Öte yandan, bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olması nedeniyle, ölçek bir ölçme ve değerlendirme uzmanına sunulacak görüşleri alınmıştır. Son olarak maddelerin dil ve anlatım açısından incelenmesi amacıyla bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır.

Ön Çalışma Verilerinin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni için gerekli izinler (Ek 2) alındıktan sonra, ders saatlerini aksatmayacak şekilde ön çalışma verileri toplanmıştır. Araştırmanın ön çalışmasında örnekleme alınan ilçelerden 21 bağımsız anaokulu, ilkököl ve ortaokul bünyesinde okul öncesi eğitimi alan 61-72 aylık 120 çocuğa yönelik veri toplanmıştır. Bu aşamada öğretmenlere araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, ölçekler teslim edilmiş ve doldurmaları için 3-5 gün arasında süre verilmiştir.

Öğretmenlerden bu süre içerisinde sınıf listesinden rastgele seçilen 1 kız ve 1 erkek olmak üzere 2 çocuk için gözlemleri doğrultusunda ölçeği "yapıyor", "yapamıyor" ya da "gözlemlenmedi" seçeneklerinden birini işaretleyerek doldurmaları istenmiştir. Doldurulan ölçekler almaya gidildiği her bir form üzerinden öğretmenlerle notları işaretlemelerinin nedenleri veya ölçeğe yönelik görüşleri hakkında görüşülmüştür.

Pilot Çalışma Verilerinin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni için gerekli izinler (Ek 2) alındıktan sonra, ders saatlerini aksatmayacak şekilde pilot çalışma verileri toplanmıştır. Örneklemeye alınan ilçelerden 35 bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla bu okullarda öğrenim gören 48-72 aylık toplam 318 çocuğa ilişkin pilot aşama verisi toplanmıştır. Bu aşama sırasında araştırmacı öncelikle öğretmenlere ölçeği doldurmaları için gerekli açıklamaları yapmıştır. Her bir öğretmenden sınıfında 2 ya da 4 çocuk için ölçeği doldurması istenmiştir. Öğretmenler kendi tercihinine göre 2 (1 kız 1 erkek) ve ya 4 (2 kız 2 erkek) çocuk için ölçeği doldurmuştur. OÇİHO taslak formu tüm katılımcılara aynı formla sunulmuştur. Öğretmenden seçilen çocuklara yönelik gözlemleri doğrultusunda maddelerde yer alan becerileri değerlendirmesi ve her bir maddenin yanında "yapıyor", "yapamıyor" ve "gözlemlenmedi" seçeneklerinden birini işaretleyerek doldurması istenmiştir. Ayrıca ölçeklerde "ne kadar süre dinler? masada ne kadar süre oturur? Çıkaramadığı sesler var mı? Hangi sesleri tanır?" gibi açık uçlu sorular sorularak yanıtlamaları istenmiştir. Ölçekler öğretmenlere teslim edilmiş ve doldurmaları için bir hafta süre verilmiştir. Ölçeklerin dağıtıldığı süreç boyunca tüm öğretmenlere iletişim bilgileri verilerek ölçek ile ilgili herhangi bir soruları olduğunda iletişim kurmaları veya not almaları istenmiştir. Doldurulan ölçekler almaya gidildiği her bir form üzerinde öğretmenle bu notları işaretlemelerinin nedenleri hakkında görüşülmüştür. Uygulanan ölçeklerden beşi yaş grubuna uygun olmaması, yedisi ise yarım doldurulduğundan değerlendirme dışında tutulmuştur. Böylece 318 anket araştırmanın pilot aşamasının örneklemine oluşturmuştur.

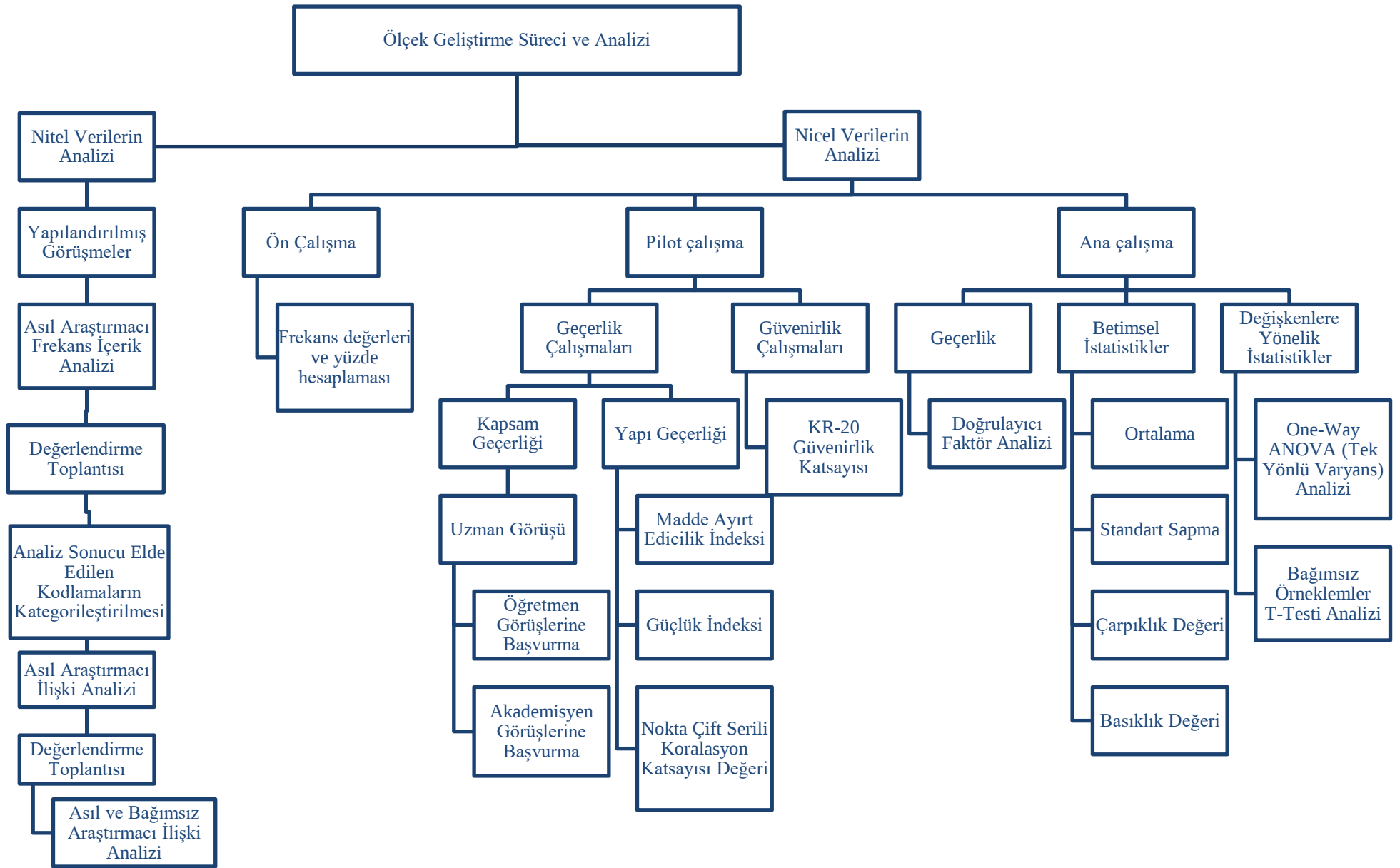
Ana Çalışma Verilerinin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni için gerekli izinler (Ek 2) alındıktan sonra, ders saatlerini aksatmayacak şekilde ana çalışma verileri toplanmıştır. Örneklemeye alınan

ilçelerden bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokul olmak üzere toplam 50 okulda, görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla bu okullarda öğrenim gören 61-72 aylık toplam 380 çocuğa ilişkin ana çalışma verisi toplanmıştır. Ana aşama verileri toplanırken öncelikle öğretmenlere ölçeği nasıl dolduracaklarına yönelik gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sonrasında öğretmenin gönüllü katılımı doğrultusunda sınıf listesinden rastgele bir şekilde 1 kız 1 erkek olmak üzere 2 çocuk veya 2 kız 2 erkek olmak üzere 4 çocuk seçmesi istenmiştir. OÇİHO esas formu tüm katılımcılara aynı formla sunulmuştur. Öğretmenlerden, çocuğa yönelik gözlemleri doğrultusunda ölçekte yer alan 79 soruyu "yapıyor", "kısmen yapıyor", "yapamıyor" veya "gözlemlemedi" seçeneklerinden birinin işaretleyerek doldurması istenmiştir. Ölçekler öğretmenlere teslim edilmiş olup, doldurmaları için 1 hafta süre verilmiştir. Uygulanan ölçeklerden 12 tanesi yaş grubuna uygun olmaması nedeniyle değerlendirme dışı tutulmuştur. Böylece 380 anket araştırmanın ana çalışma örneklem grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda ve nicel boyutunda elde edilen veriler iki başlık altında açıklanmıştır. Verilerin analiz süreci ve bu süreçte uygulanan istatistiksel test teknikleri Şekil 8'de ifade edilmiştir.



Şekil 8 Verilerin analiz süreci ve bu süreçte kullanılan istatistikler test teknikleri

Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi bir metnin içerisinde yer alan sözcüklerin kurallara dayalı olarak sistematik bir şekilde özetlendiği ve böylelikle kavramların belirlendiği yinelenebilir bir sistemdir (Büyüköztürk, 2016, s.250).

Yapılandırılmış görüşmelerden oluşturulan yazılı dokümandan içerik analiziyle kodlama ve kategori belirleme yolu izlenerek, katılımcıların okula hazır bulunuşluk ve okul olgunluğu kavramlarına yönelik belirtmiş oldukları ifadeler aranmıştır. Bu aşamanın sonucunda boyutlara yönelik oluşturulan kategori, madde sayısı ve söylem sıklığı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Boyutların Kategori, Madde Sayısı ve Söylem Sıklığı

Boyut	Kategori	Madde sayısı	Söylem sıklığı
Bilişsel gelişim	13	39	125
Psikomotor gelişim	4	10	58
Sosyal-duygusal gelişim	4	32	108
Dil gelişimi	5	25	86
Özbakım becerileri	5	10	42

Öte yandan bu tez kapsamında katılımcıların görüşlerine, isimleri kod adıyla değiştirilerek yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler pilot çalışma verilerinin analizi ve ana çalışma verilerinin analizi olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

Ön Çalışma Verilerinin Analizi

Araştırmanın ön çalışmasında bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim gören 61-72 aylık toplam 120 çocuğa yönelik veri toplanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında OÇİHO taslak form kullanılmıştır. Formda bulunan her maddede çocuğun yaptığı davranışlar 1 çocuğun yapamadığı veya gözlemlenmeyen davranışlar 0 şeklinde puanlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda göstergeleri

bulunan her maddenin frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak, değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur. Bu aşamada elde edilen verilerin raporlaştırılmasında sonra pilot çalışmaya geçilmiştir.

Pilot Çalışma Verilerinin Analizi

Araştırmanın pilot aşamasında bağımsız anaokulu, ilkokul bünyesindeki anasınıfları ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim gören 48-60 ve 61-72 aylık iki gruptan toplam 318 çocuğa yönelik veri toplanarak, çocuğun yaptığı davranışlar 1 çocuğun yapamadığı veya gözlemlenmeyen davranışlar 0 şeklinde puanlanarak madde ve test istatistikleri hesaplanmıştır. Madde ve test istatistikleri hesaplandıktan sonra yaş düzeyi değiştiğinde soruların nasıl çalıştığını görmek için iki yaş grubu verileri karşılaştırmalı olarak verilerek maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşleri yoluyla sağlanmıştır. Güvenirliliği ise ölçeğin tüm alt boyutlarına yönelik KR-20 güvenirlik kat sayısının hesaplanmasıyla sağlanmıştır. Ayrıca ölçeğin tüm maddelerinin 48-60 ay ile 60-72 ay çocukları arasındaki ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla madde ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksi hesaplanmıştır. Öte yandan, maddeyle ölçülmek istenen davranış ve testle ölçülen davranış arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nokta çift serili korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Madde ve test istatistiklerinin hesaplanmasında Test Analysis Programı (TAP) 14.7.4. sürüm paket programı kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının pilot uygulama verilerine ilişkin ölçeğe ait geçerlik ve güvenirlik çalışmaları raporlandıktan sonra ana çalışmaya geçilmiştir.

Ana Çalışma Verilerinin Analizi

Araştırmanın ana aşamasında bağımsız anaokulu, ilkokul bünyesindeki anasınıfları ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim gören ve çalışmanın amacına uygun olarak sadece 61-72 aylık yaş grubu çocuklarına 79 maddeden oluşan OÇİHO esas form kullanılarak asıl uygulama verisi toplamıştır. Çocukların davranışı gerçekleştirmesi durumunda 2 puan, kısmen gerçekleştirmesi durumunda 1 puan, yapamaması durumunda 0 puan ve gözlemlenememesi durumunda 0 puanla puanlanarak SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Asıl uygulama sonucu pilot uygulamada 5 alt ölçek olarak gerçekleştirilen ve 5

alt ölçek puanı alan 61-72 aylık 380 çocuğun verileri kullanılarak 5 alt ölçeğin toplam puan olarak ilişkilendirmesi durumunun yoklanması için AMOS-21 paket programı kullanılarak DFA analizi yapılmıştır. Çocuklardan toplanan verilere ilişkin alt ölçeklere ve genel toplam puana ait parametrik test varsayımlarını karşılama durumları incelendiğinde normal dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004, s.50). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p>,05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım ve homojen dağılım varsayımlarının karşılandığı, puan dağılımlarının sürekli veri olduğu ele alınan grup değişkenindeki kategorilerin birbirinden bağımsız olduğu bağımlı değişkenlerin aralık ölçek düzeyinde ölçülmüş olmasından parametrik test varsayımları karşılanmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Veri toplama aracına ait 5 alt ölçek puanı ve geneline ilişkin puan dağılımlarının betimsel istatistikleri (ortalama, standart sapma, çarpıklık değerleri ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çocukların cinsiyetlerine ve anne çalışma durumlarına göre ilkokula hazır oluş ölçek puanları arasındaki farklılığın karşılaştırılmasında Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi analizi kullanılmıştır. Çocukların yaş, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş ölçek puanları arasındaki farklılığın karşılaştırılmasında One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ikiden fazla grup olan değişkenler bağlamında anlamlı farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi seçilmiştir (Can, 2014, s. 152).

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Araştırma sürecinde bulgulara üç temel aşamada ulaşılmıştır. Bunlar;

1. aşama: Ölçek maddelerinin belirlenmesi (Nitel boyut)
2. aşama: Ön çalışma (Nicel boyut)
3. aşama: Pilot çalışma (Nicel boyut) (Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları)
4. aşama: Ana çalışma (Nicel boyut)

1.Aşama: Ölçek Maddelerinin Belirlenmesi

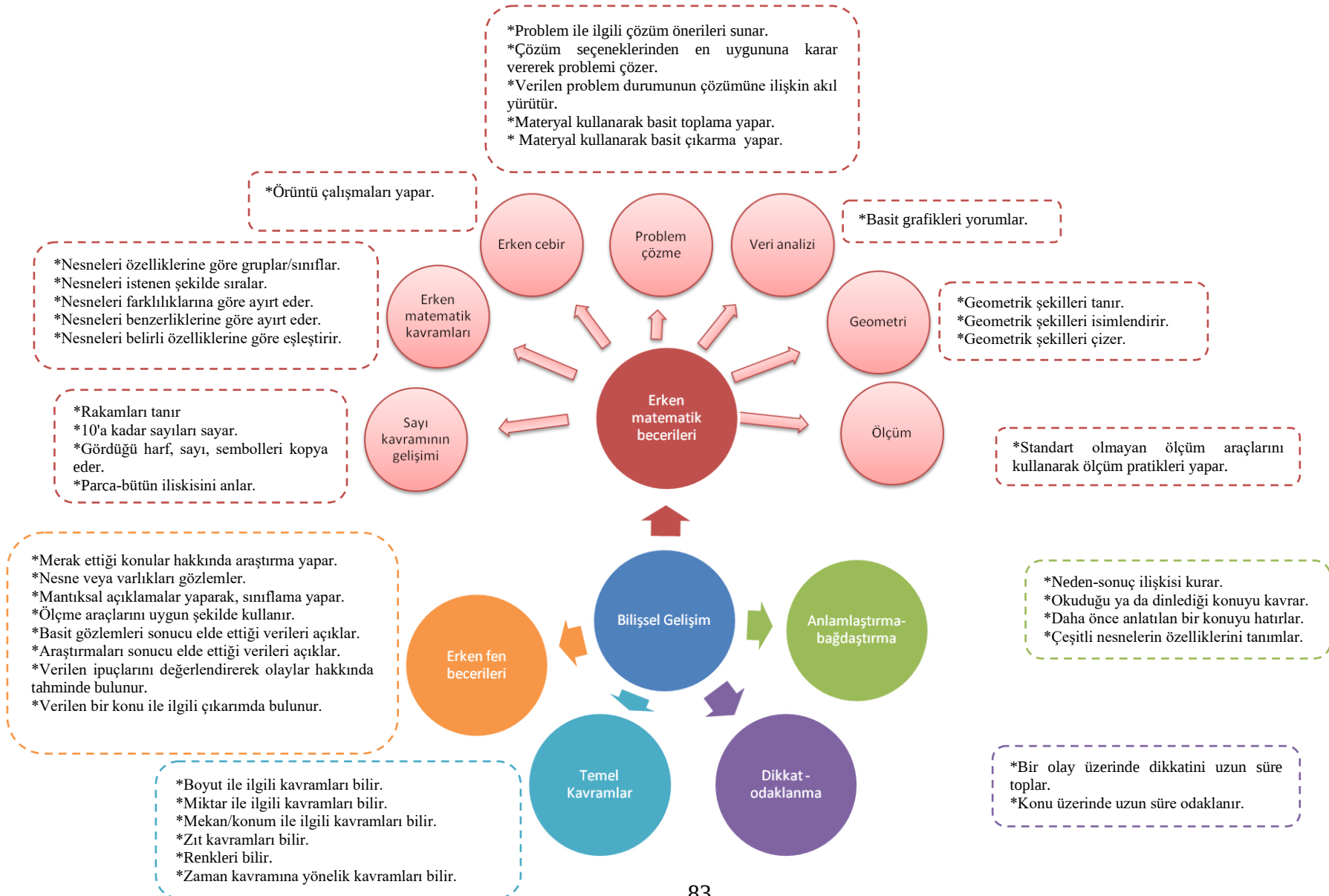
OÇİHO'nun geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılarak ölçekte yer alması gereken boyutlara (bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, psikomotor gelişim ve özbakım becerileri) karar verilmiştir. Sonrasında araştırmanın ilk aşaması olan yapılandırılmış görüşmeler için görüşme formu düzenlenmiştir. Görüşme formu düzenlenirken ölçekte yer alacak alt boyutlar doğrultusunda sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular araştırmanın amacına uygunluk ve anlaşılabilirliği açısından incelenmek üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu kullanılmıştır.

14 katılımcıyla gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmeler sonrası elde edilen dokümanlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, özellikleri açısından gruplanarak kategorileştirilmiş ve uygun olan alt boyutla ilişkilendirilmiştir. Boyutlar, kategoriler ve kategorilerin altında yer alan maddeler biz çizelge haline getirilerek maddeler, kategoriler ve boyutlar arasındaki uygunluğunun incelenmesi amacıyla bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gelen

dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak, ölçekte yer alması gereken kategori ve maddeler seçilmiştir. Böylelikle OÇİHO ilk taslak form oluşturularak uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak OÇİHO taslak formuna son şekli verilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulguların bu boyutlara ilişkin analizleri aşağıda belirtilmiştir.

Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim boyutunda erken matematik becerileri, erken fen becerileri, anlamlandırma-bağdaştırma, dikkat-odaklanma ve temel kavramlar olmak üzere 5 ana kategori belirlenmiştir. Ayrıca bu kategorilerden erken matematik becerileri kategorisinin sayı kavramının gelişimi, erken matematik kavramları, örüntü, problem çözme, veri analizi, geometri ve ölçüm olmak üzere 7 alt kategorisi bulunmaktadır. Bilişsel gelişime yönelik ana kategoriler, alt kategorilerine ve kodlamalara yönelik bilgilere Şekil 9'da yer verilmiştir.



Şekil 9 Bilişsel gelişime yönelik ana ve alt kategoriler

Analizler sonucu elde edilen kodlamalardan bilişsel gelişim ile ilgili olanlar Şekil 9'da belirtilen kategorilere yönelik beceriler doğrultusunda incelenmiş ve uygun kategoriler ile eşleştirilmiştir. Kategorilerin altında yer alan kodlamalar ve söylem sıklıklarına yönelik frekanslara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Bilişsel Gelişim Alt Boyutunda Yer Alan Kodlamalar Ve Frekansları

1. Erken Matematik Becerileri	
1.a.Sayı kavramının gelişimi	f
Rakamları tanır.	7
10'a kadar sayıları sayar.	5
Gördüğü harf, sayı, sembolleri kopya eder.	2
Parça-bütün ilişkisini anlar.	2
1.b. Erken matematik kavramları	f
Nesneleri özelliklerine göre gruplar/ sınıflar.	5
Nesneleri istenen şekilde sıralar.	4
Nesneleri farklılıklarına göre ayırt eder.	4
Nesneleri benzerliklerine göre ayırt eder.	3
Nesneleri belirli özelliklerine göre eşleştirir.	2
1.c. Erken cebir	f
Örüntü çalışmaları yapar.	4
1.ç. Problem çözme	f
Problemle ilgili çözüm önerileri sunar.	5
Çözüm seçeneklerinden en uygununa karar vererek problemi çözer.	3
Verilen problem durumunun çözümüne ilişkin akıl yürütür.	2
Materyal kullanarak basit toplama yapar.	2
Materyal kullanarak basit çıkarma yapar.	2
1.d. Veri analizi	f
Basit grafikleri yorumlar.	3
1.e. Geometri	f
Geometrik şekilleri tanır.	3
Geometrik şekilleri isimlendirir.	3
Geometrik şekilleri çizer.	1
1.f. Ölçüm	f
Standart olmayan ölçüm araçlarını kullanarak ölçüm pratikleri yapar.	4
2. Erken fen becerileri	f
Merak ettiği konular hakkında araştırma yapar.	2
Nesne veya varlıkları gözlemler.	1
Mantıksal açıklamalar yaparak, sınıflama yapar.	1
Ölçme araçlarını uygun şekilde kullanır.	1
Basit gözlemleri sonucu elde ettiği verileri açıklar.	1
Araştırmaları sonucu elde ettiği verileri açıklar.	1
Verilen ipuçlarını değerlendirerek olaylar hakkında tahminde bulunur.	1

Verilen bir konuyla ilgili çıkarımda bulunur.	1
3. Anlamlandırma-bağdaştırma	f
Neden-sonuç ilişkisi kurar.	6
Okuduğu ya da dinlediği konuyu kavrar.	4
Daha önce anlatılan bir konuyu hatırlar.	2
Çeşitli nesnelerin özelliklerini tanımlar.	1
4. Dikkat-odaklanma	f
Bir olay üzerinde dikkatini uzun süre toplar.	5
Konu üzerinde uzun süre odaklanır.	2
5. Temel kavramlar	f
Boyutla ilgili kavramları bilir.	4
Miktarla ilgili kavramları bilir.	4
Mekan/konum ile ilgili kavramları bilir.	4
Zıt kavramları bilir.	4
Renkleri bilir.	3
Zaman kavramına yönelik kavramları bilir.	1

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların bilişsel gelişimle ilgili düşüncelerinin daha çok erken matematik becerileri ve erken okur yazarlık kavramlarına yönelik olduğu görülmektedir. Erken matematik becerileri kategorisini incelediğimizde, özellikle sayı kavramının gelişimi ve erken matematik kavramları kategorilerinde yoğunluk görülmektedir. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğretim elemanı olan K12 bu konuda görüşlerini *"...1'den 10'a kadar sayma ya da 20'e kadar sayma. 10'a kadar yazma...Aslında biraz bilgi düzeyinden ziyade de sıralama, sınıflama, karşılaştırma, kıyaslama yapma, hem benzerlik hem farklılıkları ortaya koyma. Yani bilgi düzeyinden ziyade kavramaya, değerlendirmeye yönelik bilişsel ölçebileceğimiz şeyler de olabilir..."* şeklinde ifade etmiştir. Eğitim bilimleri anabilim dalında öğretim elemanı olan K3 ise *"...rakamları tanıyabilir ama özellikleri öğretilmez. Tek boyut açısından birebir eşleştirmeler yapabilir..."* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Erken cebir kategorisinde ise katılımcıların örüntü çalışmalarına (f:4) önem verdiği görülmektedir. K12 bu konudaki görüşünü *"...Mantıksal ilişki kurma. Mesela örüntü diyoruz...Ritmik, şekilsel, sayısal. İşte 1,2,1,2,1,2 gibi. Ya da yuvarlak, üçgen, kare, yuvarlak, üçgen, kare..."* ifadesiyle bildirmiştir. Ayrıca katılımcıların erken matematik becerilerine yönelik problem çözme, veri analizi, geometri ve ölçümle ilgili görüş bildirdikleri de görülmektedir.

Bilişsel gelişim alt boyutunda yer alan diğer bir kategori ise erken fen becerileridir. Çocukların merak ettikleri konularda araştırma yapmalarının önemini vurgulayan katılımcılardan özel eğitim anabilim dalı öğretim elemanı K5, bu konuda çocuğun araştırma yapmak için takip etmesi gereken basamakları bilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğretim elemanı olan K7 ise bu konudaki görüşünü "...gözlem, araştırma ve inceleme becerisine sahip olmalıdır..." şeklinde belirtmiştir.

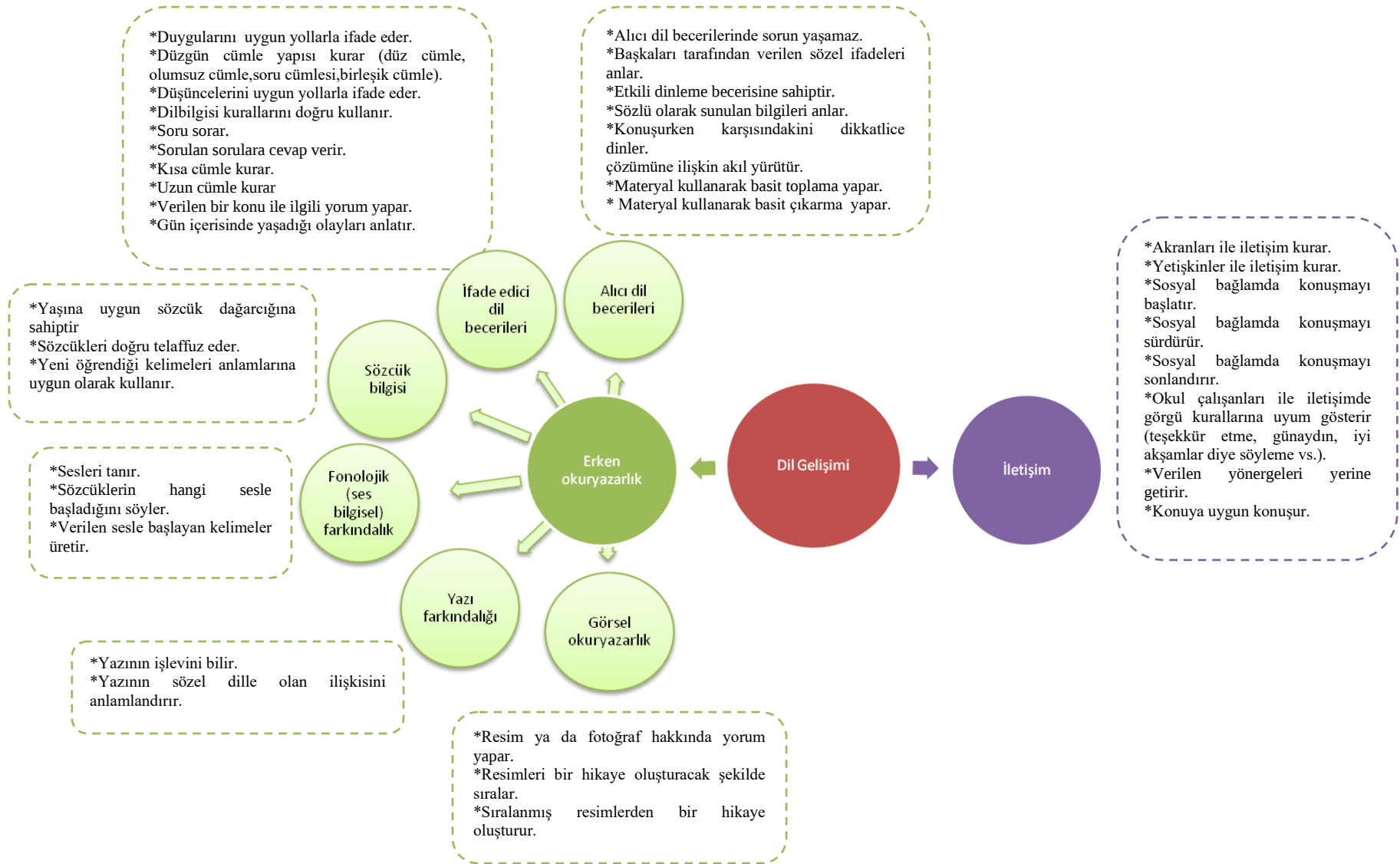
Anlamlaştırma-bağdaştırma kategorisi incelendiğinde katılımcıların en çok vurguladığı becerinin neden-sonuç ilişkisi kurma (f:6) olduğu görülmektedir. Ayrıca okuduğu ya da dinlediği konuyu kavrama (f:4) ve dinlediği konuyu hatırlama (f:2) becerileri de önemli olarak belirtilmiştir.

Dikkat-odaklanma kategorisi incelendiğinde katılımcıların dikkatini uzun süre toplama (f:5) becerisinin bilişsel gelişim açısından okula hazır oluştta önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca konu üzerinde dikkatini uzun süre toplama becerisi de (f:2) gerekli beceriler arasında önemli olarak görülmektedir. Ders sürelerinin 40 dakika olması ve ilkokula yeni başlayan çocuğun tam öğrenme gerçekleştirebilmesi için 40 dakika boyunca bir konuyu dikkatli bir şekilde takip etmesi gerekliliğinden dolayı bu ifadelere yer verildiği düşünülmektedir.

Temel kavramlar kategorisi incelendiğinde katılımcıların daha çok somut kavramlara yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar boyut (f:4), miktar(f:4), mekan/konum (f:4), zıt kavramlar (f:4), renkler (f:3) ve zaman kavramlarının (f:1) ilkokula hazır oluş için önemini vurgulamışlardır.

Dil Gelişimi

Görüşme analizleri sonucu elde edilen kodlamalar doğrultusunda dil gelişimi alt boyutunda "erken okuryazarlık" ve "iletişim" olmak üzere iki ana kategori belirlenmiştir. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin alıcı dil becerileri, ifade edici dil becerileri, sözcük bilgisi, fonolojik (ses bilgel) farkındalık, yazı farkındalığı ve görsel okuryazarlık olmak üzere 6 alt kategorisi bulunmaktadır. Dil gelişimine yönelik oluşturulan ana kategoriler, alt kategoriler ve kodlamalara Şekil 10' da yer verilmiştir. Dil gelişimi kategorilerine ilişkin kodlamalar ve söylem sıklık frekansları ise sayfa 87'de yer alan Tablo 11'de belirtilmiştir.



Şekil 10 Dil gelişime yönelik ana ve alt kategoriler

Tablo 11

Dil Gelişimi Alt Boyutuna Yönelik Kodlamalar Ve Frekanslar

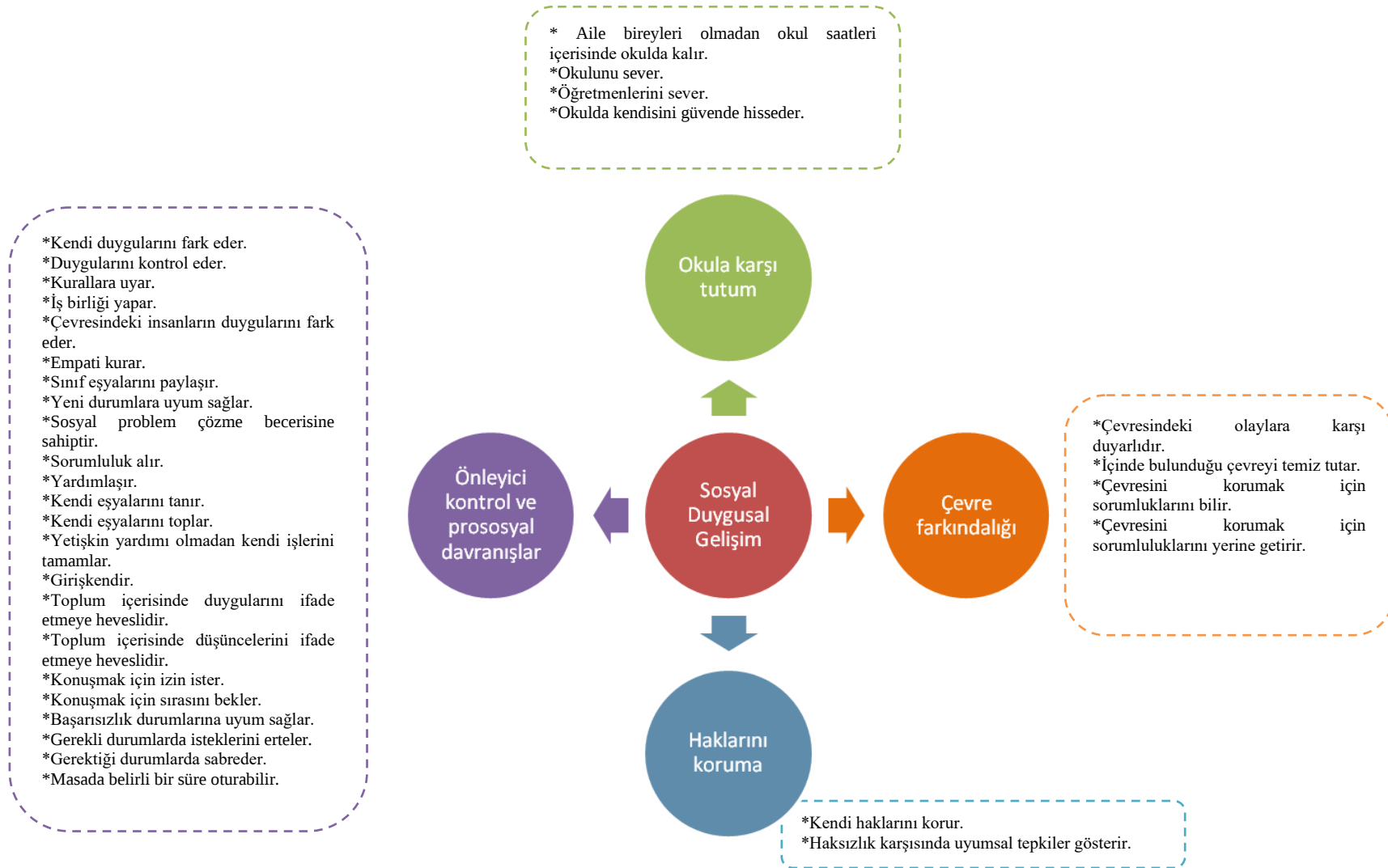
1. Erken Okuryazarlık Becerileri	
1.a. Alıcı dil becerileri	f
Alıcı dil becerilerinde sorun yaşamaz.	6
Başkaları tarafından verilen sözel ifadeleri anlar.	2
Etkili dinleme becerisine sahiptir.	2
Sözlü olarak sunulan bilgileri anlar.	2
Konuşurken karşısındakini dikkatlice dinler.	2
1.b. İfade edici dil becerileri	f
Duygularını uygun yollarla ifade eder.	10
Düşüncelerini uygun yollarla ifade eder.	10
Düzgün cümle yapısı kurar (düz cümle, olumsuz cümle,soru cümlesi,birleşik cümle).	3
Dilbilgisi kurallarını doğru kullanır.	2
Soru sorar.	1
Sorulan sorulara cevap verir.	1
Kısa cümle kurar.	1
Uzun cümle kurar.	1
Verilen bir konuyla ilgili yorum yapar.	1
Gün içerisinde yaşadığı olayları anlatır.	1
1.c. Sözcük bilgisi	f
Yaşına uygun sözcük dağarcığına sahiptir.	5
Sözcükleri doğru telaffuz eder.	3
Yeni öğrendiği kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanır.	2
1.ç. Fonolojik (ses bilgisel) farkındalık	f
Sesleri tanır.	4
Sözcüklerin hangi sesle başladığını söyler.	4
Verilen sesle başlayan kelimeler üretir.	3
1.d. Yazı farkındalığı	f
Yazının işlevini bilir.	3
Yazının sözel dille olan ilişkisini anlamlandırır.	3
1.e. Görsel okuryazarlık	f
Resim ya da fotoğraf hakkında yorum yapar.	1
Resimleri bir hikaye oluşturacak şekilde sıralar.	1
Sıralanmış resimlerden bir hikaye oluşturur.	1
2. İletişim	f
Akranlarıyla iletişim kurar.	4
Yetişkinlerle iletişim kurar.	4
Sosyal bağlamda konuşmayı başlatır.	2
Sosyal bağlamda konuşmayı sürdürür.	2
Sosyal bağlamda konuşmayı sonlandırır.	2
Okul çalışanlarıyla iletişimde görgü kurallarına uyum gösterir (teşekkür etme, günaydın, iyi akşamlar diye söyleme vs.).	1
Verilen yönergeleri yerine getirir.	1
Konuya uygun konuşur.	1

Tablo 11 incelendiğinde erken okuryazarlık becerileri kategorisinde katılımcıların birçoğunun ifade edici dil becerileri alt boyutunda görüşlerinin birleştiği görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin önemini vurgulayan özel eğitim anabilim dalı öğretim elemanı K5 bu konudaki görüşünü "*erken okuryazarlık becerileri, ilkokuldaki başarı için temel sayılabilecek becerilerdir...*" şeklinde belirtmiştir. Erken okuryazarlık kategorisinde en çok vurgulanan kodlamaların alıcı dil becerileriyle ifade edici dil becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu kategoriler dışında sözcük bilgisi, fonolojik (ses bilgisel) farkındalık, yazı farkındalığı ve görsel okuryazarlıkla ilgili kodlamalarda belirtilmiş olup, okula hazır oluş için önemi vurgulanmıştır.

İletişim kategorisinde ise katılımcıların belirtmiş oldukları akranlarıyla iletişim kurma (f:4) ve yetişkinlerle iletişim kurma becerilerinin (f:4) öneminde fikir ortaklığına sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeninin çocukların ilkokula başladıklarında içinde bulunacakları yeni bir ortama kolay uyum sağlayabilmesi ve bilişsel, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için iletişim becerilerinin önemi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sosyal bağlamda konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerileri de katılımcılar (f:2) tarafından ilkokula başlama için gerekli beceriler arasında vurgulanmıştır. Katılımcılardan sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanı K4'ün "*...çocukların gelen ifadeleri anlayabilmesi ve uygulayabilmesi...*" şeklinde belirtmiş olduğu görüşüyle yönergeleri yerine getirebilme becerisinin önemi vurgulanmıştır. Bunun nedeni ilkokul sürecinde çocukların yeni şeyler öğrenebilmesi için her ders 40 dakika boyunca öğretmen tarafından verilen yönergeleri dikkatli bir şekilde dinlemesi ve böylelikle yerine getirmesi olabilir. Ayrıca katılımcılar dil gelişimiyle ilgili çocukların yaş gruplarına uygun sözcük dağarcığına sahip olmalarının önemini de iletişim becerilerini etkileyecek önemli bir etken olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim boyutunda okula karşı tutum, çevre farkındalığı, haklarını koruma ve önleyici kontrol ve prososyal beceriler olmak üzere 4 kategori belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler ve kategori altında yer alan kodlamalara şekil 11'de yer verilmiştir.



Şekil 11 Sosyal-duygusal gelişime yönelik kategoriler

Sosyal duygusal gelişim alt boyutunda yer alan kategorilere yönelik kodlamalar ve söylem sıklıkları Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12

Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Boyutuna Yönelik Kodlamalar Ve Frekanslar

Okula karşı tutum	f
Aile bireyleri olmadan okul saatleri içerisinde okulda kalır.	5
Okulunu sever.	2
Öğretmenlerini sever.	2
Okulda kendisini güvende hisseder.	1
Çevre farkındalığı	f
Çevresindeki olaylara karşı duyarlıdır.	1
İçinde bulunduğu çevreyi temiz tutar.	1
Çevresini korumak için sorumluluklarını bilir.	1
Çevresini korumak için sorumluluklarını yerine getirir.	1
Haklarını koruma	f
Kendi haklarını korur.	2
Haksızlık karşısında uyumsal tepkiler gösterir.	1
Önleyici kontrol ve prososyal beceriler	f
Kendi duygularını fark eder.	6
Duygularını kontrol eder.	5
Kurallara uyar.	5
İş birliği yapar.	5
Çevresindeki insanların duygularını fark eder.	4
Empati kurar.	4
Sınıf eşyalarını paylaşır.	4
Yeni durumlara uyum sağlar.	3
Sosyal problem çözme becerisine sahiptir.	3
Sorumluluk alır.	3
Yardımlaşır.	2
Kendi eşyalarını tanır.	2
Kendi eşyalarını toplar.	2
Yetişkin yardımı olmadan kendi işlerini tamamlar.	2
Girişkendir.	2
Toplum içerisinde duygularını ifade etmeye heveslidir.	1
Toplum içerisinde düşüncelerini ifade etmeye heveslidir.	1
Konuşmak için izin ister.	1
Konuşmak için sırasını bekler.	1
Başarısızlık durumlarına uyum sağlar.	1
Gerekli durumlarda isteklerini erteler.	1
Gerektiği durumlarda sabreder.	1
Masada belirli bir süre oturabilir.	1

Tablo 12'de çocukların okula hazır oluşunu değerlendirmeye yönelik bir ölçekte bulunması gereken sosyal-duygusal gelişime yönelik katılımcıların bildirmiş oldukları görüşlere yer verilmiştir. Okula karşı tutum kategorisinde en çok katılımcı (f:5) tarafından vurgulanan

becerinin aile bireyleri olmadan çocuğun okulda kalması olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim öğretim yılının ilk haftasında ilkokul birinci sınıflarına yönelik uygulanan uyum haftasının önemini vurgulamaktadır.Çocuğun okulunu sevmesi (f:2) ve öğretmenlerini sevmesi (f:2) okula karşı tutuma yönelik önemi vurgulanan diğer ifadelerdir.

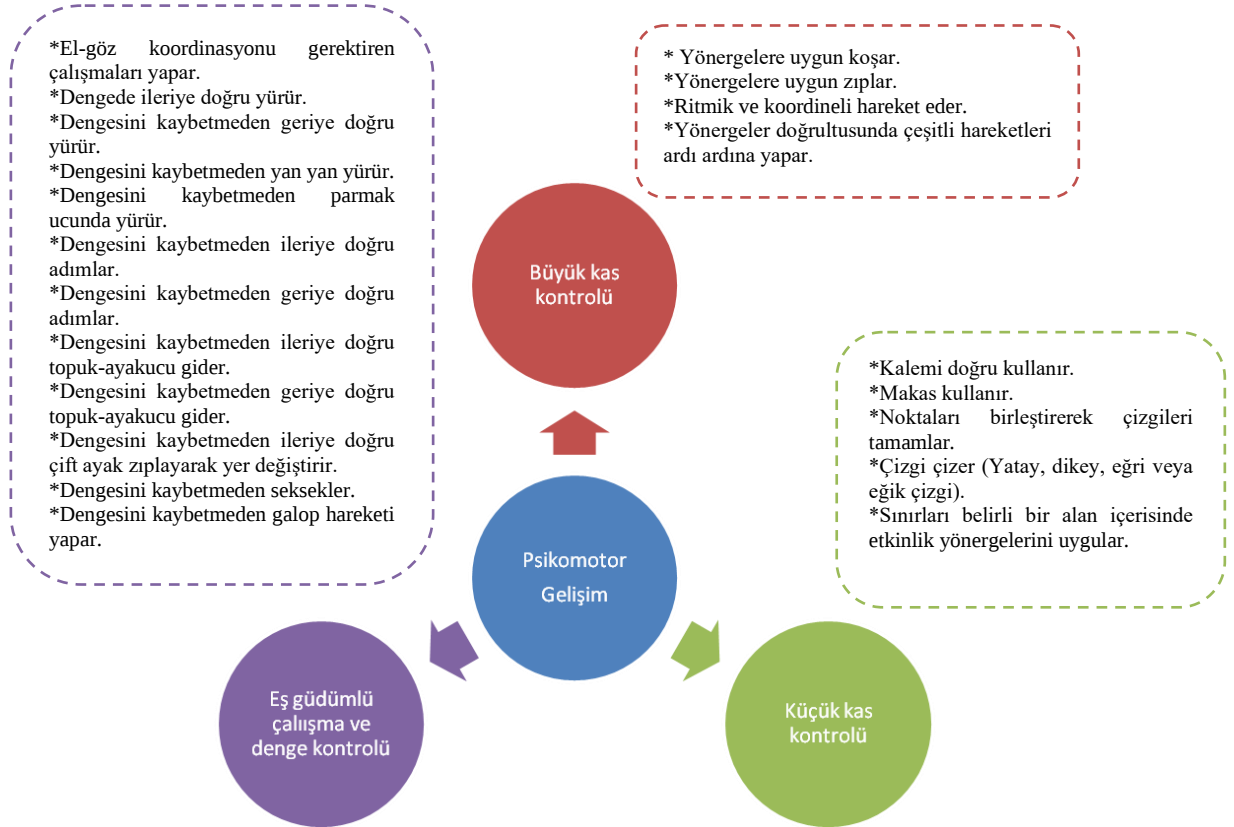
Çevre farkındalığı kategorisi incelendiğinde katılımcılardan sadece 1 kişi çocukların ilkokula hazır oluşunda çevre farkındalığının önemini vurgulamış ve çocuklarında sahip olmaları gereken becerileri çevresindeki olaylara karşı duyarlı olma, içinde bulunulan çevreyi temiz tutma, çevresinin koruma için sorumluluklarını bilme ve yerine getirme şeklinde açıklamıştır.

Haklarını korur kategorisinde çocuğun haklarını koruması (f:2) ve haksızlığa karşı uyumsal tepkiler göstermesi (f:1) şeklinde iki becerinin yer aldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalı öğretim elemanı K10 görüşlerini "...haklarını aramalı, haksızlığa uğradığında mücadele etmeli ve istemediği durumlarda hayır diyebilmeli ..."şeklinde ifade etmiştir.

Önleyici kontrol ve prososyal beceriler kategorisinde katılımcıların görüşleri doğrultusunda toplam 23 becerinin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu becerilerden en çok kendi duygularının farkında olma (f:6) ve duygularını kontrol etme (f:5) becerilerinin önemi konusunda ortak fikre sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca kurallara uyma ve iş birliği yapma becerilerinin de 5 katılımcı tarafından önemi vurgulanmıştır. Çocuğun günün belirli saatleri içerisinde ev ortamından uzaklaşıp, yeni tanıştığı insanlarla birlikte paylaşmak zorunda olduğu, birçok kuralın yer aldığı yeni bir ortama uyum sağlaması açısından bu becerilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan çevresindeki insanların duygularını fark etme (f:4), empati kurma (f:4), sınıf eşyalarını paylaşma (f:4), yeni durumlara uyum sağlama (f:3), sosyal problem çözme (f:3), sorumluluk alma (f:3), yardımlaşma (f:2), kendi eşyalarını tanıma ve toplama (f:2), yetişkin yardımı olmadan işlerini tamamlama (f:2), girişken olma (f:2), toplum içerisinde duygularını ve düşüncelerini ifade etme (f:1), konuşmak için izin isteme (f:1), konuşmak için sırasını bekleme (f:1), başarısızlık durumlarına uyum sağlama (f:1), gerekli durumlarda isteklerini erteleme (f:1), gerektiği durumlarda sabretme (f:1) ve masada belirli bir süre oturma (f:1) katılımcılar tarafından çocukların ilkokula hazır oluşta sahip olması gereken beceriler olarak belirtilmişlerdir.

Psikomotor Gelişim

Psikomotor gelişim boyutunda büyük kas kontrolü, küçük kas kontrolü, eşgüdümlü çalışma ve denge kontrolü olmak üzere 3 kategori belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler ve kategoriler altında yer alan kodlamalar Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12 Psikomotor gelişime yönelik kategoriler

Psikomotor gelişim alt boyutunda yer alan kategorilere yönelik kodlamalar ve frekanslar Tablo 13'de ifade edilmiştir.

Tablo 13

Psikomotor Gelişim Alt Boyutuna Yönelik Kodlamalar Ve Frekanslar

Büyük kas kontrolü	f
Yönergelere uygun koşar.	9
Yönergelere uygun zıplar.	7
Ritmik ve koordineli hareket eder.	1
Yönergeler doğrultusunda çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.	1
Küçük kas kontrolü	f
Kalemi doğru kullanır.	7
Makas kullanır.	1
Noktaları birleştirerek çizgileri tamamlar.	1
Çizgi çizer (Yatay, dikey, eğri veya eğik çizgi).	1
Sınırları belirli bir alan içerisinde etkinlik yönergelerini uygular.	1
Eş güdümlü çalışma ve denge kontrolü	f
El-göz koordinasyonu gerektiren çalışmaları yapar.	10
Dengede ileriye doğru yürür.	4
Dengesini kaybetmeden geriye doğru yürür.	4
Dengesini kaybetmeden yan yan yürür.	4
Dengesini kaybetmeden parmak ucunda yürür.	1
Dengesini kaybetmeden ileriye doğru adımlar.	1
Dengesini kaybetmeden geriye doğru adımlar.	1
Dengesini kaybetmeden ileriye doğru topuk-ayakucu gider.	1
Dengesini kaybetmeden geriye doğru topuk-ayakucu gider.	1
Dengesini kaybetmeden ileriye doğru çift ayak zıplayarak yer değiştirir.	1
Dengesini kaybetmeden seksekler.	1
Dengesini kaybetmeden galop hareketi yapar.	1

Tablo 13'de katılımcıların okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluştta sahip olması gerektiğini düşündükleri psikomotor becerilere yönelik görüşleri belirtilmiştir. Katılımcıların görüşleri büyük kas kontrolü, küçük kas kontrolü ve eş güdümlü çalışma ve denge kontrolü olmak üzere 3 kategori altında gruplandırılmıştır. Büyük kas kontrolü kategorisinde katılımcıların yönergeye uygun koşma (f:9) ve yönergeye uygun zıplama (f:7) becerilerinin öneminin vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca ritmik ve koordineli hareket etme (f:1) ve yönergeler doğrultusunda çeşitli hareketleri ardı ardına yapma (f:1) becerilerinin de gerekliliği belirtilmiştir.

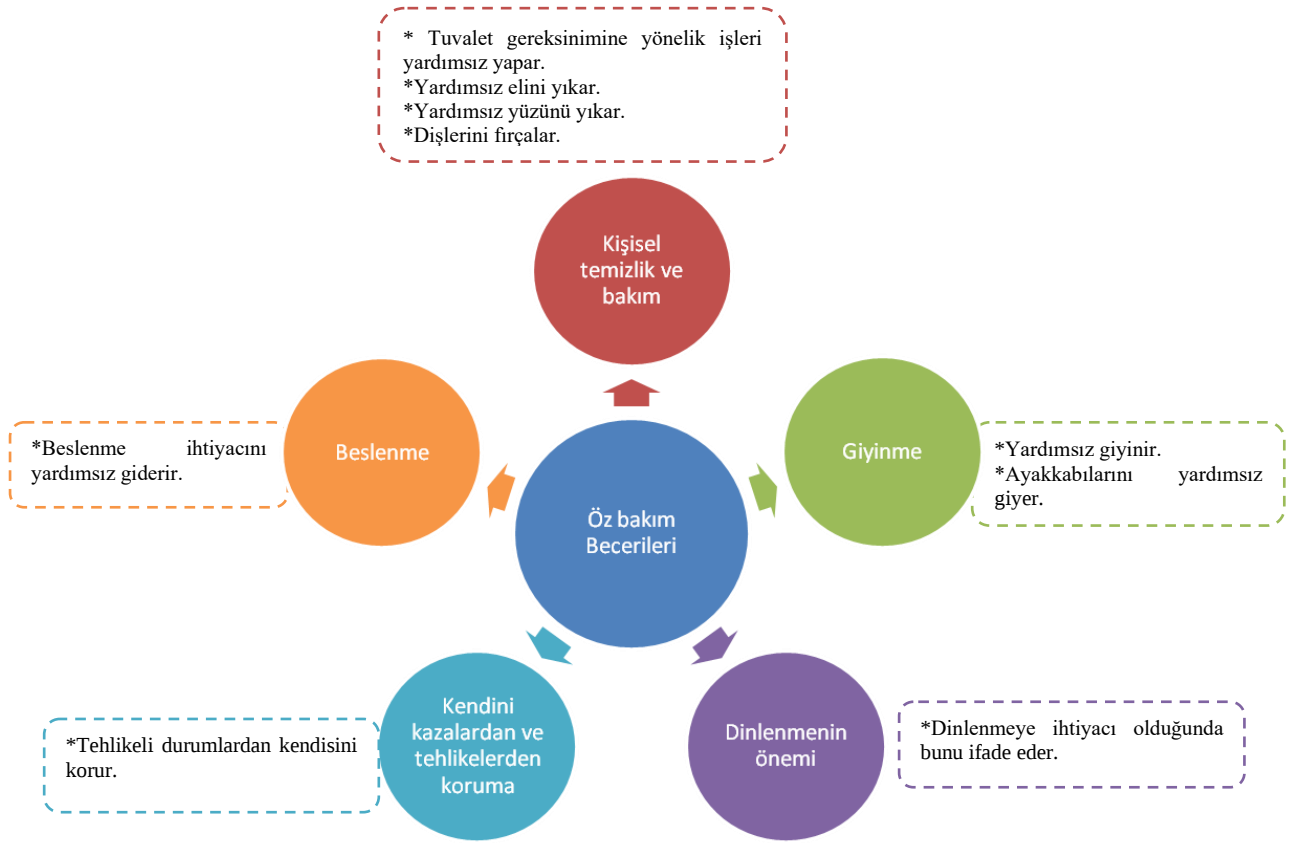
Küçük kas kontrolü kategorisini incelediğimizde katılımcıların en çok önem verdiği becerinin kalemi doğru kullanma (f:7) olduğu görülmektedir. Bu durum okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocuğun geliştirmiş olduğu kalem kontrolü becerisinin öğrenme üzerindeki etkisiyle ilgili olabilir. Diğer bir ifadeyle, kalemi doğru tutuş şekliyle kullanmayan çocukların yazısı kötü olabilir veya yazı yazma sürecinde zaman kontrolü sağlamakta güçlük çekebilirler. Dolayısıyla öğrenme olumsuz etkilenebilir. Öte yandan

makas kullanma (f:1), noktaları birleştirerek çizgileri tamamlama (f:1), çizgi çizme (f:1) ve sınırları belirli bir alan içerisinde yönergeleri uygulama (f:1) katılımcıların belirtmiş oldukları diğer önemli becerilerdir.

Eş güdümlü çalışma ve denge kontrolü kategorisinde katılımcıların (f:10) bir çoğunun el-göz koordinasyonu gerektiren çalışmalar yapma becerisinde ortak görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni katılımcıların belirtmiş olduğu gibi okuma yazma öğretimi sırasında öğrencilerin aynı anda yönergeleri dinlemesi, anlaması, tahtada yazılan bilgileri takip etmesi ve bu bilgileri kopya ederek defterlerine yazmaları gibi birçok becerinin aynı anda yapılması gerekliliğidir. Bunun dışında, ilkokula hazır oluş için önemli olan psikomotor beceriler alt boyutunda geliştirilmesi gereken diğer bir beceride denge çalışmalarıdır. Denge de ileri yürüme (f:4), geriye yürüme (f:4), yan yan yürüme (f:4), parmak ucunda yürüme (f:1), ileriye doğru adımlama (f:1), geriye doğru adımlama (f:1), ileriye doğru topuk-ayakucu gitme, geriye doğru topuk-ayakucu gitme (f:1), ileriye doğru çift ayak zıplayarak yer değiştirme (f:1), seksekleme (f:1) ve galop hareketi yapma (f:1) gelişimsel olarak çocuğun değerlendirilmesinde katılımcılar tarafından önemli olarak vurgulanmaktadır.

Özbakım Becerileri

Özbakım becerileri kişisel temizlik ve bakım, beslenme, giyinme, dinlenmenin önemi ve kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma olmak üzere toplam 5 kategori belirlenmiştir. Belirlenen kategorilere ve kodlamalara Şekil 13'de yer verilmiştir.



Şekil 13 Özbakım becerilerine yönelik kategoriler

Özbakım becerileri alt boyutunda yer alan kategorilere yönelik kodlamalar ve frekanslar Tablo 14'de belirtilmiştir.

Tablo 14

Özbakım Becerileri Alt Boyutuna Yönelik Kodlamalar Ve Frekanslar

Kişisel temizlik ve bakım	f
Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapar.	9
Yardımsız elini yıkar.	8
Yardımsız yüzünü yıkar.	8
Dişlerini fırçalar.	2
Beslenme	f
Beslenme ihtiyacını yardımsız giderir.	7
Giyinme	f
Yardımsız giyinir.	4
Ayakkabılarını yardımsız giyer.	3
Dinlenmenin önemi	f
Dinlenmeye ihtiyacı olduğunda bunu ifade eder.	1
Kendini kazalardan ve tehlikelerden koruma	f
Tehlikeli durumlardan kendisini korur.	4

Tablo 14'de özbakım becerileri alt boyutuna yönelik kategorilere yer verilmiştir. Kişisel temizlik ve bakım kategorisinde çocuğun tuvalet gereksinimine yönelik işleri yardımsız yapması katılımcılar (f:9) tarafından en çok vurgulanan beceri olmuştur. Sınıf öğretmeni anabilim dalı öğretim elemanı K12 bu konudaki görüşlerini;

"...Çocuk tuvalete girdikten sonra ne yapacak? O tuvaleti kullanmadan tutun da, bireysel olarak ihtiyacını giderdikten sonra temizliğine, ellerini yıkamasına kadar tüm sürece ilişkin...Alaturka tuvaletler azaldı. Çocuklar klozetleri nasıl kullanacak? Senden önce biri kullanmış mı? O tuvalet mesela kirliymiş ona oturacak mısın? Ya da kullanmadan önce yapman gereken bir şey var mı? Kullandıktan sonra ne yapacaksın?... Eğer kullandıysa tuvalet kağıdını nereye atacaksın?..."

şeklinde ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğretim elemanı K6 ise görüşlerini *"...çocuğun bireysel (otonomi) hareket edip, kendi ihtiyaçlarını karşılaması için gerek olan temel beceridir..."* şeklinde belirtmiştir. Okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğretim elemanı K7'de diğer katılımcıların görüşlerini *"...tuvalet ihtiyacını temizlik dahil karşılamalı..."* şeklindeki ifadesiyle desteklemiştir. Ayrıca yardımsız elini yıkama (f:8) ve yardımsız yüzünü yıkama (f:8) becerilerinin önemi belirtilmiştir. Bunun nedeni çocuğun başkalarına muhtaç olmadan kişisel temizliğini kendi başına yapabilmesi ve böylece onun bireysel olarak rahat hareket edebilmesini sağlamaktır. Öte yandan çocuğun beslenme ihtiyacını yardımsız gidermesi (f:7), yardımsız giyinmesi (f:4), yardımsız ayakkabılarını giymesi (f:3) önemli olduğu belirtilen diğer kategorilerdir. Bunların dışında katılımcılar tarafından vurgulanan bir diğer öğe dinlenmeye ihtiyacı olduğunda bunu fark etmesidir. Bunun nedeni mola vermeden uzun süre devam eden aktif davranışlar çocuğun nefes kontrolünü ve dolayısıyla sağlık durumunu olumsuz etkileyebilecek olması olabilir. Özbakım becerileri alt boyutunda yer alan son kategori kendini kazalardan ve tehlikelerden korumadır (f:4).

2. Aşama: Ön Çalışma

Araştırmanın bu aşamasında OÇİHO taslak formunda yer alan sorulardan 5, 6, 7, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 76 ve 94. sorunun değerlendirme kriterlerinin bilimsel olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Ön çalışma bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Taslak Formu Değerlendirme Geliştirme Çalışması

OÇİHO taslak formunda toplam 117 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden bir kısmında öğretmene değerlendirme sırasında rehberlik etmesi açısından açıklama ve değerlendirme kriterlerine yer verilirken; 5, 6, 7, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 76 ve 94. maddelerinin değerlendirme açıklamasının bilimsel verilere dayandırılarak yazılması amacıyla ilgili maddenin göstergeleri alt maddeler şeklinde gösterilmiştir. Öğretmenlerden ölçekleri doldururken göstergelere yönelik çocuğun o davranışı "yapıyor", "yapamıyor" ya da "gözlemlenmedi" şeklinde belirtmesi istenmiştir. OÇİHO'nun ön aşama kısmında öncelikle değerlendirme kriterlerini betimlemek amacıyla Altındağ, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle'de bulunan 21 okuldan 120 öğrenciye yönelik veri toplanmıştır. Elde edilen veriler incelenerek, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Böylelikle maddelerde yer alan her göstergede, kaç tane çocuğun başarılı olduğu tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 15'de belirtilmiştir.

Tablo 15

OÇİHO Taslak Formda Yer Alan Alt Göstergelere Verilen Cevaplar Doğrultusunda Çocukların Başarı Durumları

Maddeler	Yapıyor	Yapamıyor	Gözlemlenmedi	Yapan Çocukların Yüzdesi %
5. madde: Nesneleri belirli özelliklerine göre gruplar/ sınıflar.				
6 ile 10 arasındaki nesneyi rengine göre gruplar.	117	3	0	97,5
6 ile 10 arasındaki nesneyi şekline göre gruplar.	117	3	0	97,5
6 ile 10 arasındaki nesneyi büyüklüğüne göre gruplar.	117	3	0	97,5
6 ile 10 arasındaki nesneyi uzunluğuna göre gruplar.	115	5	0	95,8
6 ile 10 arasındaki nesneyi tadına göre gruplar.	114	6	0	95
6 ile 10 arasındaki nesneyi miktarına göre gruplar.	112	8	0	93,3
6. madde: Nesneleri belirli özelliklerine göre eşleştirir.				
6 ile 10 arasındaki nesneyi uzunluklarına göre eşleştirir.	113	7	0	94,2
6 ile 10 arasındaki nesneyi dokularına göre eşleştirir.	111	6	3	92,5
6 ile 10 arasındaki nesneyi tatlarına göre eşleştirir.	116	3	1	96,7
6 ile 10 arasındaki nesneyi miktarlarına göre eşleştirir.	113	7	0	94,2
7. madde: Nesneleri belirli özelliklerine göre sıralar.				
6 ile 10 arasındaki nesneyi büyüklüklerine göre sıralar.	115	5	0	95,8
6 ile 10 arasındaki nesneyi uzunluklarına göre sıralar.	113	7	0	94,2
6 ile 10 arasındaki nesneyi ağırlıklarına göre sıralar.	108	8	4	90

6 ile 10 arasındaki nesneyi miktarlarına göre sıralar.	112	7	1	93,3
6 ile 10 arasındaki nesneyi renk tonlarına göre sıralar.	110	8	2	91,7
16. madde: Geometrik kavramları tanır.				
Daireyi tanır.	118	2	0	98,3
Çemberi tanır.	109	9	2	90,8
Üçgeni tanır.	119	1	0	99,2
Kareyi tanır.	120	0	0	100
Dikdörtgeni tanır.	117	2	1	97,5
Elipsi tanır.	94	19	7	78,3
Geometrik şekillerde kenar kavramını bilir.	108	5	7	90
Geometrik şekillerde köşe kavramını bilir.	110	3	7	91,7
17. madde: Geometrik kavramları isimlendirir.				
Daireyi isimlendirir.	119	1	0	99,2
Çemberi isimlendirir.	108	9	2	90
Üçgeni isimlendirir.	118	2	0	98,3
Kareyi isimlendirir.	119	1	0	99,2
Dikdörtgeni isimlendirir.	117	3	0	97,5
Elipsi isimlendirir.	97	16	7	80,8
Geometrik şekillerde kenar kavramını isimlendirir.	108	7	5	90
Geometrik şekillerde köşe kavramını isimlendirir.	110	8	2	91,7
18. madde: Geometrik kavramları çizer.				
Daireyi çizer.	119	1	0	99,2
Çemberi çizer.	114	6	0	95
Üçgeni çizer.	118	2	0	98,3
Kareyi çizer.	119	1	0	99,2
Dikdörtgeni çizer.	115	4	1	95,8
Elipsi çizer.	95	20	5	79,2
19. madde: Standart olmayan ölçüm araçlarını kullanarak ölçümler yapar.				
Karıyla ölçüm yapar.	76	14	30	63,3
Parmakla ölçüm yapar.	68	16	36	56,7
Ayakla ölçüm yapar.	77	15	28	64,2
Adımla ölçüm yapar.	85	9	26	70,8
Kulaçlaölçüm yapar.	52	19	49	43,3
22. madde: Düşüncelerini uygun yollarla ifade eder.				
Düşüncelerini hikâye, şiir, şarkı gibi sözel yollarla ifade eder.	104	11	5	86,7
Düşüncelerini resim veya drama gibi görsel yollarla ifade eder.	107	11	2	89,2
23. madde: Düzgün cümlelerle konuşur.				
Özne yüklem uyumu olan cümleler kurar.	112	7	1	93,3
Cümle kurarken ekleri doğru kullanır.	108	8	4	90
Cümle kurarken bağlaçları doğru kullanır.	108	7	5	90
Cümlelerinde soru eklerini doğru kullanır.	110	7	3	91,7
25. madde: Soru sözcükleri kullanarak soru sorar.				
"Kim?" soru sözcüğünü kullanarak soru sorar.	117	2	1	97,5
"Ne?" soru sözcüğünü kullanarak soru sorar.	117	2	1	97,5
"Nerede?" soru sözcüğünü kullanarak soru sorar.	117	2	1	97,5
"Ne zaman?" soru sözcüğünü kullanarak soru sorar.	117	2	1	97,5
"Nasıl?" soru sözcüğünü kullanarak soru sorar.	117	2	1	97,5

"Niçin?" soru sözcüğünü kullanarak soru sorar.	112	5	3	93,3
45. madde: Boyutla ilgili kavramları bilir.				
Büyük-orta-küçük kavramlarını bilir.	119	1	0	99,2
İnce-kalın kavramlarını bilir.	119	1	0	99,2
Uzun-kısa kavramlarını bilir.	119	1	0	99,2
Geniş-dar kavramlarını bilir.	109	7	4	90,8
46. madde: Miktarla ilgili kavramları bilir.				
Az-çok kavramlarını bilir.	120	0	0	100
Ağır-hafif kavramlarını bilir.	117	3	0	97,5
Boş-dolu kavramlarını bilir.	120	0	0	100
Tek-çift kavramlarını bilir.	116	2	2	96,7
Yarım-tam kavramlarını bilir.	118	2	0	98,3
Eşit kavramını bilir.	116	4	0	96,7
Kalabalık-tenha kavramlarını bilir.	108	8	4	90
47. madde: Yön/mekân/konumla ilgili kavramları bilir.				
Ön-arka kavramlarını bilir.	118	2	0	98,3
Yukarı-aşağı kavramlarını bilir.	118	2	0	98,3
İleri-geri kavramlarını bilir.	116	4	0	96,7
Sağ-sol kavramlarını bilir.	100	17	3	83,3
Alt-üst-orta kavramlarını bilir.	114	5	1	95
Arasında- yanında kavramlarını bilir.	111	9	0	92,5
İç-dış kavramlarını bilir.	117	3	0	97,5
Uzak-yakın kavramlarını bilir.	118	2	0	98,3
Alçak-yüksek kavramlarını bilir.	116	2	2	96,7
48. madde: Zaman kavramına yönelik kavramları bilir.				
Önce-şimdi-sonra kavramlarını bilir.	110	6	4	91,7
Sabah-öğle-akşam kavramlarını bilir.	111	6	3	92,5
Dün-bugün-yarın kavramlarını bilir.	93	22	5	77,5
Gece-gündüz kavramlarını bilir.	112	7	1	93,3
49. madde: Zıt kavramları bilir.				
Aynı-farklı-benzer kavramlarını bilir.	116	2	2	96,7
Canlı-cansız kavramlarını bilir.	117	2	1	97,5
Ters-düz kavramlarını bilir.	117	2	1	97,5
Başlangıç-bitiş kavramlarını bilir.	114	3	3	95
Düz-eğri kavramlarını bilir.	115	5	0	95,8
Doğru-yanlış kavramlarını bilir.	118	1	1	98,3
55. madde: Çevresindeki olaylara karşı duyarlıdır.				
Geri dönüşüme önem verir.	101	11	8	84,2
Enerji ve suyu dikkatli kullanır.	108	5	7	90
Plastik ve benzeri ürünleri kullanmaktan kaçınır.	62	29	29	51,7
Ağaç dikmenin önemini bilir.	109	9	2	90,8
Ağaç diker.	110	0	10	91,7
Çevre bilinci konusunda etrafındaki kişileri de bilgilendirir.	77	21	22	64,2
94. madde: Çizgileri istenilen nitelikte çizer				
Yatay çizgi çizer.	117	2	1	97,5
Dikey çizgi çizer.	115	4	1	95,8
Eğri veya eğik çizgi çizer.	109	9	2	90,8

Çember çizer.	114	4	2	95
---------------	-----	---	---	----

Tablo 15 incelendiğinde OÇİHO taslak formda yer alan alt boyutlara verilen cevaplar doğrultusunda çocukların başarı durumları görülmektedir. OÇİHO taslak form 5. maddenin alt boyutlarında 5.1. maddeyi 120 çocuğun % 97,5'u, 5.2 maddeyi %97,5'u, 5.3. maddeyi %97,5'u, 5.4. maddeyi %95,8'i, 5.5. maddeyi %95'i ve 5.6. maddeyi %93,3'ü yapabilmektedir. Çocuklardan %90 ve üstünün başarı gösterdiği maddeler değerlendirme aşamasında başarılı olarak göstermesi beklenen beceriler olarak kabul edilecektir. Bu nedenle 5. maddenin her boyutunda çocukların performanslar %90 ve üstünde olduğu için bu maddenin değerlendirme açıklaması "bu özelliklerin tamamı için gruplama yapabiliyorsa, bu maddeden geçer" şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 6. maddesinin alt boyutlarında öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda 6.1. maddeyi 120 çocuğun %94,2'si, 6.2. maddeyi %92,5'u, 6.3. maddeyi %96,7'si ve 6.4. maddeyi %94,2'si yapabilmektedir. Tüm alt boyutlardaki oranlar %90 ve üstünde olması dolayısıyla bu maddenin değerlendirme açıklaması "Bu özelliklerin tamamı için eşleştirme yapabiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlemiştir.

OÇİHO taslak form 7. maddenin alt boyutlarına yönelik öğretmen dönütleri doğrultusundaki cevaplar incelendiğinde 7.1.maddeyi 120 çocuğun %95,8'i, 7.2. maddeyi %94,2'si, 7.3. maddeyi %90'ı, 7.4. maddeyi %93,3'ü ve 7.5. maddeyi %91,7'si yapabilmektedir. Tüm alt boyutlarda başarı oranı %90 ve üstünde olmasından dolayı bu maddenin değerlendirme açıklaması " Bu özelliklerin tamamı için eşleştirme yapabiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 16. maddenin alt boyutlarından 16.1. maddeyi 120 çocuğun %98,3'ü, 16.2.maddeyi %90,8'i, 16.3. maddeyi %99,2'si, 16.4.maddeyi %100'ü, 16.5.'nci maddeyi %97,5'i, 16.6. maddeyi %78,3'ü, 16.7. maddeyi %90'ı ve 16.8. maddeyi %91,7'si yapabilmektedir. Oranlar incelendiğinde %90 ve üstünde olan alt boyut madde sayısı 7'dir. Bu nedenle bu maddenin değerlendirme açıklaması "Bu kavramlardan 7 tanesini biliyorsa bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 17. maddenin alt boyutların 17.1. maddeyi 120 çocuğun %99,2'si, 17.2. maddeyi %90'ı, 17.3 maddeyi %98,3'ü, 17.4.maddeyi %99,2'si, 17.5. maddeyi %97,5'u, 17.6. maddeyi %80,8'i, 17.7. maddeyi %90'ı ve 17.8. maddeyi %91,7'si yapabilmektedir. Alt boyutlardaki başarı oranlarına bakıldığında %90 ve üstü başarı gösteren toplam 7 alt boyut bulunmaktadır. Bu nedenle 17. maddeye yönelik

değerlendirme açıklaması Bu kavramlardan 7 tanesini isimlendirebiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 18. maddeye yönelik toplam 6 tane alt boyut bulunmaktadır. Öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda 18.1.'inci maddeyi 120 çocuğun %99,2'si, 18.2. maddeyi %95'i, 18.3. maddeyi %98,3'ü, 18.4. maddeyi %99,2'si, 18.5. maddeyi %95,8'i ve 18.6. maddeyi %79,2'si yapabilmektedir. Alt boyutlardaki başarı oranlarına bakıldığında %90 ve üstü başarı gösteren toplam 5 alt boyut olması nedeniyle bu maddenin değerlendirme açıklaması "Bu kavramlardan 5 tanesini çizebiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 19. maddenin 5 adet alt boyutu bulunmaktadır. Bunlardan 19.1. maddeyi 120 çocuktan %63,3'ü, 19.2.maddeyi %56,7'si, 19.3. maddeyi %64,2'si, 19.4. maddeyi %70,8'i ve 19.5. maddeyi %43,3'ü yapabilmektedir. Alt boyutlardaki başarı oranlarına bakıldığında %90 ve üstü başarı gösteren madde bulunmamaktadır. Bu nedenle bu aşamada uzman görüşüne başvurulmuş ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanı anabilim dalı öğretim elemanından yardım alınmıştır. Uzmanın "en az bir tanesini yapabiliyorsa, yeterlidir" görüşü doğrultusunda değerlendirme açıklaması "Bu yöntemlerden herhangi birini kullanarak ölçme yapabiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 22.maddenin 2 tane alt boyutu bulunmaktadır. Bunlardan 22.1. maddeyi 120 çocuktan %86,7'si ve 22.2. maddeyi %89,2'si yapabilmektedir. Alt boyutlardaki başarı oranlarına bakıldığında %90'ın altındadır. Bu nedenle bu aşamada uzman görüşüne başvurulmuş ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanı anabilim dalı öğretim elemanından yardım alınmıştır. Uzmanın "en az bir tanesini yapabiliyorsa, yeterlidir" görüşü doğrultusunda değerlendirme açıklaması " Bu yöntemlerden herhangi birini kullanarak düşüncelerini ifade edebiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlemiştir.

OÇİHO taslak form 23. maddenin alt boyutlarında 23.1. maddeyi 120 çocuktan %93,3'ü, 23.2. maddeyi %90'ı, 23.3. maddeyi %90'ı ve 23.4. maddeyi %91,7'si yapabilmektedir. Alt boyutlardaki başarı oranları incelendiğinde çocuklardan %90 ve üstünün tüm alt boyutlarda başarı gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle bu maddenin değerlendirme açıklaması "Bu özelliklerin tamamını doğru uygulayabiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak formunda 25.maddenin 6 adet alt boyutu bulunmaktadır. Öğretmen dönütleri doğrultusunda 25.1. maddeyi 120 çocuktan %97,5'i, 25.2.maddeyi %97,5'i,

25.3.maddeyi %97,5'i, 25.4.maddeyi %97,5'i, 25.5.maddeyi %97,5'i ve 25.6. maddeyi %93,3'ü yapabilmektedir. Başarı oranları tüm alt boyutlarda %90 ve üstü olması nedeniyle bu maddenin değerlendirme açıklaması " Sorularında "Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin/neden?" soru sözcüklerinin hepsini kullanabiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 45.maddede toplam 4 alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan 45.1 maddeyi 120 çocuktan %99,2'si, 45.2. maddeyi %99,2'si, 45.3. maddeyi %99,2'si ve 45.4.maddeyi %90,8'i yapabilmektedir. Tüm alt boyutlarda başarı oranı %90 ve üstü olması nedeniyle bu sorunun değerlendirme açıklaması " Yukarıda yer alan kavram gruplarının tamamını biliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 46.maddenin 7 alt boyutu bulunmaktadır. Öğretmen dönütleri sonucunda 46.1.maddeyi 120 çocuktan %100'ü, 46.2.maddeyi %97,5'i, 46.3.maddeyi %100'ü, 46.4. maddeyi %96,7'si, 46.5. maddeyi %98,3'ü, 46.6. maddeyi %96,7'si ve 46.7. maddeyi %90'ı yapabilmektedir. 46.maddenin tüm alt boyutlarındaki başarı oranları %90 ve üstü olması nedeniyle bu maddenin değerlendirme açıklaması " Yukarıda yer alan kavram gruplarının tamamını biliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 47.maddenin 9 adet alt boyutu bulunmaktadır. 47.1. maddeyi 120 çocuktan %98,3'ü, 47.2. maddeyi %98,3'ü, 47.3. maddeyi %96,7'si, 47.4. maddeyi %83,3'ü, 47.5. maddeyi %95'i, 47.6. maddeyi %92,5'i, 47.7. maddeyi %97,5'i, 47.8. maddeyi %98,3'ü ve 47.9. maddeyi %96,7'si yapmaktadır. 9 maddenin 8'nde başarı oranı %90 ve üstü olması nedeniyle bu maddenin değerlendirme açıklaması "Yukarıda yer alan kavram gruplarından 8 tanesini biliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 48.maddenin başarı oranlarına bakıldığında 48.1. maddeyi 120 çocuktan %91,7'sinin, 48.2. maddeyi %92,5'unun, 48.3. maddeyi %77,5'unun ve 48.4. maddeyi %93,3'ünün yaptığı görülmektedir. 4 alt boyuttan 3 tanesinde başarı oranı %90 ve üstü olması nedeniyle bu maddenin değerlendirme açıklaması " Yukarıda yer alan kavram gruplarından 3 tanesini biliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak forma 49. maddenin başarı 120 çocuk örneğine göre başarı oranları incelendiğinde 49.1. maddeyi %96,7'sinin, 49.2. maddeyi %97,5'unun, 49.3. maddeyi %97,5'unun, 49.4. maddeyi %95'inin, 49.5 maddeyi %95,8'inin ve 49.6. maddeyi %98,3'ünün yaptığı görülmektedir. Tüm alt boyutlarda %90 ve üstü başarı nedeniyle bu

maddenin değerlendirme açıklaması " Yukarıda yer alan kavram gruplarının tamamını biliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 55. maddenin başarı oranlarına bakıldığında 55.1. maddeyi 120 çocuktan %84,2'sinin, 55.2. maddeyi %90'ının, 55.3. maddeyi %51,7'sinin, 55.4. maddeyi %90,8'inin, 55.5. maddeyi %91,7'sinin ve 55.6. maddeyi %64,2'sinin yaptığı görülmektedir. Alt boyutlardan sadece 3 tanesinde %90 ve üstü başarı oranı bulunmasından dolayı bu maddenin değerlendirme açıklaması " Maddede yer alan ifadelerden 3 tanesini yapabiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

OÇİHO taslak form 94. maddenin başarı oranlarına bakıldığında 94.1. maddeyi 120 çocuktan %97,5'inin, 94.2.maddeyi %95,8'inin, 94.3. maddeyi %90,8'inin ve 94.4. maddeyi %95'inin yaptığı görülmektedir. Tüm alt boyutlardaki başarı oranlarının %90 ve üstü olması nedeniyle bu maddenin değerlendirme açıklaması " Yukarıda yer alan çizgi türlerinin hepsini uygulayabiliyorsa, bu maddeden geçer." şeklinde belirlenmiştir.

Ayrıca OÇİHO taslak formda 21. madde ve 76. madde çocukların dikkat sürelerine yönelik değerlendirme açıklamasını düzenlemek amacıyla açık uçlu soruların bulunduğu maddeler olarak düzenlenmiştir. Bunlardan 21.madde "Konuşan kişiyi ne kadar süre dinler?". Bu soruya öğretmenlerin verdiği cevaplara Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

OÇİHO Taslak Formda Yer Alan 21. Soruya Yönelik Cevaplar

Süre	Kişi
1 dakika	5
3 dakika	5
5 dakika	19
6 dakika	1
7 dakika	5
10 dakika	28
15 dakika	16
20 dakika	11
25 dakika	2
30 dakika	7
40 dakika	9
Belirtilmemiş	3
Toplam	120

Tablo 16'da çocukların başkalarını dinleme sürelerine yönelik bilgiler görülmektedir. Tabloya göre çocuklar için belirtilen maksimum dinleme süresi 40 dakika ve minimum dinleme süresinin 1 dakika olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda

ortalama 14,03704 dakika olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle bu madde "Konuşan kişiyi minimum 10-15 dk dinler." şeklinde düzenlenmiştir.

OÇİHO taslak form 76. soru "Masada ne kadar süre oturur?". Bu soruya yönelik öğretmenlerin verdiği bilgiler Tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 17

OÇİHO Taslak Formda Yer Alan 76. Soruya Yönelik Cevaplar

Süre	Kişi
2 dakika	1
5 dakika	6
8 dakika	1
10 dakika	21
15 dakika	21
17 dakika	1
20 dakika	17
25 dakika	7
30 dakika	16
35 dakika	1
40 dakika	11
60 dakika	7
120 dakika	1
Belirtilmemiş	9
Toplam	120

Tablo 17 incelendiğinde 120 çocuktan 111'nin masada oturma sürelerine yönelik bilgiler görülmektedir. Ön çalışmada yer alan 9 çocuk için bilgi verilmemiştir. Tabloya göre masada maksimum oturma süresi 120 dakika ve minimum oturma süresi 2 dakikadır. Elde edilen verilerin ortalaması hesaplandığında 23,31135 sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu madde "Masada minimum 20-25 dakika oturur" şeklinde düzenlenmiştir.

3.Aşama: Pilot Çalışma

Araştırmanın bu aşamasında OÇİHO kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Kapsam Geçerliliği Çalışmaları

OÇİHO kapsam geçerliliği için iki aşamada uzman görüşüne sunulmuştur. Birinci aşamada 20 öğretmenden ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirlik durumuna göre değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda frekans değerleri tablosu oluşturulmuştur. Bu tabloya göre frekans değerleri 11 ve üstü olan maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmazken, frekans değeri 10'un altında olan maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İkinci aşamada OÇİHO konuya uygunluk bakımından incelenmesi üzere akademisyenlerin uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada 4 farklı anabilim dalında görev yapmakta olan 9 öğretim üyesiyle görüşülmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda frekans değerleri tablosu oluşturulmuştur. Bu tabloya göre frekans değerleri 5 ve üstü olan maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmazken, frekans değeri 5'in altında olan maddelerde uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca bazı maddeler uzmanların "ölçme aracında yer almamalı" görüşü doğrultusunda ölçekten çıkarılırken, uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçeğe yeni maddeler eklenmiştir. Öte yandan, ölçeğin taslak formu MEB'e bağlı bir ilkokulda görev yapan 1 Türkçe öğretmene gönderilerek dil ve anlatım yönünden incelenmesi istenmiştir. Son olarak, bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olması nedeniyle 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından yardım alınmış ve ölçekte yer alan maddelerinin ölçek geliştirme açısından uygunluğunu incelemesi için yardım istenmiştir. Sonuç olarak akademisyenler, Türkçe öğretmeni ve ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam 11 uzmandan görüş alınmış ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu sayede ölçeğin kapsam geçerlik çalışmaları da tamamlanmıştır. Kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 18'de betimlenmiştir.

Tablo 18

OÇİHO Kapsam Geçerlilik Çalışması

Uzman görüşü alınan öğretmenler		Kişi sayısı
UZMAN GÖRÜŞÜ- 1	Okul öncesi öğretmeni	15
	Sınıf Öğretmeni	5
	Toplam	20
Uzman görüşü alınan akademisyen ve diğer uzmanlar		Kişi sayısı
UZMAN GÖRÜŞÜ- 2	Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	5
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı	1
	Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	2
	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	1
	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı	1
	Ölçme-Değerlendirme Uzmanı	1
	Toplam	11

Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Çalışmaları

OÇİHO pilot aşama sürecinde her alt boyuta yönelik yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucu elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 ay çocuklarının “Bilişsel Gelişim”, “Dil Gelişimi”, “Sosyal-Duygusal Gelişim”, “Psikomotor Gelişim” ve “Özbakım Becerileri” alt ölçeklerinden oluşan Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeği (OÇİHO), bu alt başlıklarda yer alan davranışları gerçekleştirme durumlarına göre 1 ve 0 şeklinde puanlanabilen toplam 117 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Maddelerin belirlenen alt başlıklarla ilişkili olup olmadığına karar vermek için 5'i okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğretim elemanı, 1'i çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalı öğretim elemanı, 2'si sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanı, 1'i eğitim bilimleri anabilim dalı öğretim elemanı, 1'i MEB'e bağlı bir ilkokulda görev yapan Türkçe öğretmeni ve 1'i ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam on bir uzman tarafından incelenerek maddelere son şekli verilmiştir. Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluş ölçeğinin alt ölçeklerinden “Bilişsel Gelişim” alt ölçeğinde 36 madde, “Dil Gelişimi” alt ölçeğinde 12 madde, “Sosyal-Duygusal Gelişim” alt ölçeğinde 36 madde,

“Psikomotor Gelişim” alt ölçeğinde 15 madde ve “Özbakım Becerileri” alt ölçeğinde 11 madde bulunmaktadır. Pilot çalışmada 48-60 ay düzeyine sahip 135 çocuk ve 60-72 ay düzeyine sahip 183 çocuğa yönelik olarak öğretmenleri tarafından doldurulan ölçekler aracılığıyla veriler toplanmış ve her bir yaş grubu için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Alt ölçeklere ait maddelere ilişkin doğru davranışlar 1 yanlış davranışlar 0 şeklinde puanlanarak, maddelerin ayırt edicilik indeksi, güçlük indeksi, nokta çift serili korelasyon analizi ve test istatistikleri hesaplanmıştır.

Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri

Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeği (OÇİHO) bilişsel gelişim alt ölçeğine ait 36 maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve nokta çift serili korelasyon katsayı değerleri Tablo 19'da görülmektedir.

Tablo 19

Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m1	0,72	0,73	0,66	0,90	0,30	0,71
m2	0,87	0,18	0,48	0,93	0,13	0,48
m3	0,81	0,54	0,62	0,91	0,21	0,46
m4	0,87	0,41	0,56	0,96	0,13	0,41
m5	0,67	0,81	0,68	0,84	0,44	0,65
m6	0,61	0,92	0,73	0,83	0,57	0,69
m7	0,54	0,92	0,74	0,78	0,58	0,66
m8	0,50	0,81	0,55	0,65	0,66	0,50
m9	0,50	0,87	0,64	0,71	0,57	0,45
m10	0,58	0,89	0,71	0,81	0,47	0,62
m11	0,76	0,70	0,73	0,90	0,30	0,58
m12	0,64	0,84	0,71	0,86	0,40	0,63
m13	0,38	0,79	0,59	0,73	0,70	0,68
m14	0,35	0,74	0,55	0,63	0,76	0,63
m15	0,52	0,87	0,67	0,68	0,74	0,63
m16	0,55	0,92	0,70	0,79	0,49	0,58
m17	0,53	0,92	0,70	0,82	0,49	0,62
m18	0,58	0,63	0,52	0,74	0,45	0,47
m19	0,45	0,89	0,64	0,72	0,44	0,52
m34	0,85	0,49	0,64	0,93	0,19	0,44
m35	0,65	0,86	0,77	0,86	0,43	0,63
m36	0,64	0,92	0,77	0,85	0,49	0,69
m37	0,59	0,95	0,74	0,80	0,49	0,56
m38	0,78	0,76	0,79	0,90	0,32	0,55
m39	0,61	1,00	0,83	0,84	0,51	0,71
m40	0,70	0,81	0,76	0,85	0,47	0,62
m41	0,68	0,92	0,82	0,84	0,43	0,62
m42	0,93	0,16	0,41	0,92	0,15	0,51
m43	0,77	0,73	0,78	0,91	0,32	0,67
m44	0,82	0,49	0,60	0,92	0,21	0,53
m45	0,70	0,76	0,71	0,89	0,30	0,60
m46	0,50	0,76	0,58	0,81	0,47	0,57
m47	0,65	0,86	0,74	0,89	0,36	0,68
m48	0,49	0,79	0,61	0,80	0,59	0,64
m49	0,68	0,76	0,71	0,89	0,34	0,69
m50	0,94	0,19	0,40	0,96	0,13	0,41

Tablo 19'da bilişsel gelişim alt ölçeğine ilişkin maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayılarına yer verilmiştir. Madde ayırt edicilik indeks kriterleri incelendiğinde 0,00 ile 0,19 aralığı çok

zayıf madde, 0,20 ile 0,29 aralığında ise maddeler düzeltilip geliştirilebilir, 0,30-0,39 aralığında ise oldukça iyi bir madde, yine de geliştirmek için üzerinde düşünülebilir, 0,40 ve daha büyük ise çok iyi bir madde şeklindedir (Tekin, 2008, s. 249). Bu kriterlere göre okul öncesi dönem 4 yaş grubunda 0,20 değerinin altında olan 2, 42 ve 50. madde ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ve okul öncesi dönem 5 yaş grubunda 2, 4, 34, 42 ve 50. maddelerin ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelere ilişkin davranışlar çok kolay olduğundan her iki yaş grubundan araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu yaptığı için ayırt edici maddeler olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bilişsel gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubunda 35 maddenin ve 5 yaş grubuna ilişkin 32 maddenin madde istatistikleri tekrar hesaplanarak sonuçlarına Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Tekrar Hesaplanan Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m1	0,72	0,73	0,66	0,90	0,30	0,72
m3	0,81	0,54	0,62	0,91	0,21	0,46
m4	0,87	0,41	0,57			
m5	0,67	0,81	0,68	0,84	0,44	0,65
m6	0,61	0,92	0,73	0,83	0,57	0,69
m7	0,54	0,92	0,74	0,78	0,58	0,66
m8	0,50	0,81	0,55	0,65	0,66	0,51
m9	0,50	0,87	0,64	0,71	0,57	0,46
m10	0,58	0,89	0,71	0,81	0,47	0,62
m11	0,76	0,70	0,73	0,90	0,30	0,56
m12	0,64	0,84	0,71	0,86	0,40	0,62
m13	0,38	0,79	0,59	0,73	0,70	0,69
m14	0,35	0,74	0,55	0,63	0,76	0,63
m15	0,52	0,87	0,67	0,68	0,74	0,64
m16	0,55	0,92	0,70	0,79	0,49	0,59
m17	0,53	0,92	0,70	0,82	0,49	0,64
m18	0,58	0,63	0,52	0,74	0,45	0,48
m19	0,45	0,89	0,64	0,72	0,44	0,52
m34	0,85	0,49	0,63			
m35	0,65	0,86	0,77	0,86	0,43	0,62
m36	0,64	0,92	0,77	0,85	0,49	0,70
m37	0,59	0,95	0,74	0,80	0,49	0,56
m38	0,78	0,76	0,79	0,90	0,32	0,54
m39	0,61	1,00	0,83	0,84	0,51	0,71
m40	0,70	0,81	0,76	0,85	0,47	0,62
m41	0,68	0,92	0,82	0,84	0,43	0,61
m42	0,73	0,86	0,80	0,92	0,25	0,59
m43	0,77	0,73	0,78	0,91	0,32	0,65
m45	0,70	0,76	0,71	0,89	0,30	0,61
m46	0,50	0,76	0,59	0,81	0,47	0,57
m47	0,65	0,86	0,74	0,89	0,36	0,68
m48	0,49	0,79	0,61	0,80	0,59	0,65
m49	0,68	0,76	0,71	0,89	0,34	0,70

Tablo 20'e göre OÇİHO bilişsel gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,35 ile 0,87 arasında değiştiği ve okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,63 ile 0,93 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin 5 yaş grubunda yer alan öğrencilere biraz daha kolay geldiği şeklinde

yorumlanabilir. Maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında bilişsel gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarında 0,38 ile 1,00 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,21 ile 0,76 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin bilişsel gelişim alt ölçeğine ilişkin yüksek puan alan çocuklarla düşük puan alan çocukları ayırt edebildiğini göstermektedir. Aynı zamanda 4 yaş grubunda daha ayırt edici olduğu görülmektedir. Maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelendiğinde 4 yaş grubu çocuklarında 0,49 ile 0,83 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,46 ile 0,72 aralığında değiştiği görülmektedir.

Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan ilkökula hazır oluş ölçeği bilişsel gelişim alt ölçeğine ait 4 yaş grubu 35 maddenin ve 5 yaş grubu 32 maddenin test istatistikleri Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21

Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Test İstatistikleri	4 Yaş	5 Yaş
Testinden alınabilecek en yüksek puan (madde sayısı)	33	31
Değerlendirilen çocukların sayısı	135	183
$\bar{X}$ (Ortalama)	20,30 (%61,5)	24,18 (%78,0)
KR-20 (Güvenirlilik)	0,97	0,94
Çarpıklık	-0,657	-0,728
Basıklık	-0,876	0,298
Ortalama güçlük (P)	0,64	0,82
Ortalama Ayırt Edicilik	0,78	0,46
Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon	0,68	0,58

Tablo 21 incelendiğinde OÇİHO bilişsel gelişim alt ölçeğine ait 4 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 33 maddeye ilişkin test istatistikleri ve 5 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 31 maddeye ilişkin test istatistikleri görülmektedir. Pilot uygulamaya katılan çocukların ölçeğe ait ortalama puanlarının 4 yaş grubu çocuklarında 20,30 olduğu ve ölçekteki davranışların %61,5’ini sergiledikleri ve 5 yaş grubu çocuklarında 24,18 olduğu ve ölçekteki davranışların %78,0’ni sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,657) ve basıklık (-0,876) değerleri ve 5 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,728) ve basıklık (0,298) değerleri incelendiğinde -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Ölçekten alınan puanlara ilişkin 4 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama

güçlük (p) indeksi 0,64 ile orta güçlüğün üzerinde bir dağılıma sahip olduğu yani biraz kolay olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,82 ile davranışları sergilemenin kolay olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,78 olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,46 olduğu yani her iki yaş grubunda bilişsel gelişime ilişkin davranış sergileyebilen çocuklarla davranış sergileyemeyen çocukları ayırt edebilecek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 21'de bilişsel gelişim alt ölçeğine ait güvenirlik iki kategorili verilerde hesaplanan ve ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılık ölçüsünü veren KR-20'yle hesaplanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim alt ölçeğinde yer alan davranışları yapabilmeleri sonucu elde edilen puanlardan hesaplanan güvenirlik değeri 4 yaş grubu için (KR-20) 0,97 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,94'tür.

Sonuç olarak okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş grubu çocuklarının bilişsel gelişim alt ölçeğine ilişkin ilkokula hazırlık davranışlarını ifade eden 1/0 puanlanabilen maddelerden oluşan ölçeğe ait madde ve test istatistikleri hesaplandığında her iki yaş grubunda ayrı ayrı geçerli ve güvenilir bir bilişsel beceri alt ölçeği tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dil Gelişimi Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri

Dil Gelişimi Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan okul öncesi çocukları için ilkokula hazır oluş ölçeği (OÇİHO) dil gelişimi alt ölçeğine ait 12 maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve nokta çift serili korelasyon katsayı değerleri Tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22

Dil Gelişimi Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m20	0,73	0,54	0,57	0,92	0,17	0,40
m21	0,64	0,61	0,53	0,93	0,21	0,46
m23	0,70	0,59	0,59	0,83	0,36	0,47
m24	0,55	0,71	0,53	0,80	0,49	0,65
m25	0,80	0,51	0,60	0,90	0,30	0,52
m26	0,76	0,59	0,60	0,83	0,47	0,61
m27	0,90	0,17	0,33	0,86	0,30	0,35
m28	0,72	0,54	0,56	0,89	0,34	0,54
m30	0,48	0,98	0,73	0,77	0,72	0,71
m31	0,41	0,88	0,71	0,75	0,70	0,68
m32	0,44	0,90	0,72	0,67	0,79	0,71
m33	0,49	0,80	0,66	0,70	0,70	0,67

Tablo 22’de dil gelişimi alt ölçeğine ilişkin maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelenmiştir. Madde ayırt edicilik indeks kriterlerine göre okul öncesi dönem 4 yaş grubunda 0,20 değerinin altında olan 27. madde ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ve okul öncesi dönem 5 yaş grubunda 20. maddelerin ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ölçekten ayrı ayrı çıkarılmıştır. Bu maddelere ilişkin davranışlar çok kolay olduğundan her iki yaş grubundan araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu yaptığı için ayırt edici maddeler olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda dil gelişimi alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubunda 11 maddenin ve 5 yaş grubuna ilişkin 11 maddenin madde istatistikleri tekrar hesaplanarak raporlaması Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Dil Gelişimi Alt Ölçeği Tekrar Hesaplanan Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m20	0,73	0,60	0,61			
m21	0,64	0,64	0,56	0,93	0,21	0,47
m23	0,70	0,60	0,63	0,83	0,34	0,51
m24	0,55	0,61	0,56	0,80	0,46	0,66
m25	0,80	0,43	0,61	0,90	0,26	0,55
m26	0,76	0,50	0,62	0,83	0,42	0,63
m27				0,86	0,25	0,36
m28	0,72	0,54	0,55	0,89	0,29	0,54
m30	0,48	0,90	0,70	0,77	0,62	0,69
m31	0,41	0,88	0,68	0,75	0,62	0,66
m32	0,44	0,80	0,70	0,67	0,77	0,73
m33	0,49	0,82	0,67	0,70	0,74	0,70

Tablo 23’de (OÇİHO) dil gelişimi alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,41 ile 0,80 arasında değiştiği ve okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,67 ile 0,93 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin 5 yaş grubunda yer alan çocuklara biraz daha kolay geldiği şeklinde yorumlanabilir. Maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında dil gelişimi alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarında 0,43 ile 0,90 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,21 ile 0,77 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin dil gelişimi alt ölçeğine ilişkin yüksek puan alan çocuklarla düşük puan alan çocukları ayırt edebildiğini göstermektedir. Aynı zamanda 4 yaş grubunda daha ayırt edici olduğu görülmektedir. Maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelendiğinde 4 yaş grubu çocuklarında 0,55 ile 0,70 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,36 ile 0,73 aralığında değiştiği görülmektedir.

Dil Gelişimi Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan OÇİHO dil gelişimi alt ölçeğine ait 4 yaş grubu 11 maddenin ve 5 yaş grubu 11 maddenin test istatistikleri Tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24

Dil Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Test İstatistikleri	4 Yaş	5 Yaş
Testinden alınabilecek en yüksek puan (madde sayısı)	11	11
Değerlendirilen çocukların sayısı	135	183
$\bar{X}$ (Ortalama)	6,71 (%61,0)	8,92 (%81,1)
KR-20 (Güvenirlilik)	0,84	0,82
Çarpıklık	-0,334	-0,233
Basıklık	-0,666	0,704
Ortalama güçlük (P)	0,61	0,81
Ortalama Ayırt Edicilik	0,67	0,45
Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon	0,63	0,59

Tablo 24 incelendiğinde dil gelişimi alt ölçeğine ilişkin OÇİHO'ya ait 4 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 11 maddeye ilişkin test istatistikleri ve 5 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 11 maddeye ilişkin test istatistikleri görülmektedir. Ön uygulamaya katılan çocukların ölçeğe ait ortalama puanlarının 4 yaş grubu çocuklarında 6,71 olduğu ve ölçekteki davranışların %61,00'ini sergiledikleri ve 5 yaş grubu çocuklarında 8,92 olduğu ve ölçekteki davranışların %81,1'ini sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,334) ve basıklık (-0,666) değerleri ve 5 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,233) ve basıklık (0,704) değerleri incelendiğinde -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Ölçekten alınan puanlara ilişkin 4 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,61 ile orta güçlüğü üzerinde bir dağılıma sahip olduğu yani biraz kolay olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,81 ile davranışları sergilemenin kolay olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,67 olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,45 olduğu yani her iki yaş grubunda dil gelişimi ilişkin davranış sergileyebilen çocuklar ile davranış sergileyemeyen çocukları ayırt edebilecek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 24'de OÇİHO dil gelişimi alt ölçeğinde yer alan davranışları yapabilmeleri sonucu elde edilen puanlardan hesaplanan güvenirlik değeri 4 yaş grubu için (KR-20) 0,84 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,82'dir.

Sonuç olarak okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş grubu çocuklarının dil gelişimi alt ölçeğine ilişkin ilkökula hazırlık davranışlarını ifade eden 1/0 puanlanabilen maddelerden oluşan

ölçeğe ait madde ve test istatistikleri hesaplandığında her iki yaş grubunda ayrı ayrı geçerli ve güvenilir bir dil gelişimi alt ölçeği tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri

Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan okul öncesi çocukları için ilkokula hazır oluş ölçeği (OÇİHO sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğine ait 36 maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve nokta çift serili korelasyon katsayı değerleri Tablo 25’de görülmektedir.

Tablo 25

Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m22	0,77	0,67	0,74	0,88	0,37	0,61
m51	0,98	0,04	0,18	0,95	0,06	0,10
m52	0,99	0,06	0,30	0,99	0,04	0,26
m53	0,99	0,06	0,24	0,98	0,06	0,25
m54	0,96	0,14	0,36	0,97	0,12	0,49
m55	0,62	0,84	0,71	0,77	0,55	0,58
m56	0,70	0,82	0,77	0,87	0,43	0,75
m57	0,73	0,83	0,83	0,85	0,49	0,74
m58	0,70	0,83	0,78	0,84	0,53	0,78
m59	0,83	0,58	0,70	0,87	0,43	0,66
m60	0,70	0,78	0,68	0,85	0,43	0,52
m61	0,93	0,16	0,55	0,97	0,12	0,55
m62	0,90	0,36	0,57	0,94	0,22	0,59
m63	0,67	0,89	0,74	0,83	0,51	0,61
m64	0,73	0,78	0,73	0,85	0,47	0,59
m65	0,74	0,69	0,62	0,85	0,49	0,61
m66	0,67	0,79	0,66	0,86	0,41	0,57
m67	0,79	0,58	0,67	0,87	0,37	0,57
m68	0,75	0,67	0,68	0,87	0,39	0,67
m69	0,71	0,64	0,57	0,76	0,61	0,52
m70	0,77	0,64	0,70	0,82	0,49	0,64
m71	0,60	0,83	0,63	0,78	0,61	0,60
m72	0,94	0,11	0,23	0,98	0,08	0,50
m73	0,84	0,53	0,60	0,94	0,22	0,63
m74	0,83	0,45	0,60	0,89	0,35	0,62
m75	0,72	0,76	0,69	0,85	0,41	0,50
m76	0,81	0,51	0,68	0,91	0,25	0,54
m77	0,80	0,72	0,83	0,94	0,22	0,61
m78	0,71	0,79	0,76	0,87	0,37	0,57
m79	0,81	0,47	0,58	0,91	0,25	0,51
m80	0,82	0,61	0,78	0,95	0,21	0,59
m81	0,88	0,36	0,50	0,96	0,16	0,58
m82	0,91	0,33	0,63	0,97	0,10	0,47
m84	0,87	0,39	0,52	0,91	0,27	0,41
m85	0,85	0,42	0,57	0,93	0,24	0,45
m87	0,76	0,64	0,67	0,93	0,24	0,43

Tablo 25’de sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğine ilişkin maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelenmiştir. Okul öncesi dönem 4 yaş grubunda 0,20 değerinin altında olan

51, 52, 53, 54, 61 ve 72. madde ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ve okul öncesi dönem 5 yaş grubunda 51, 52, 53, 54, 61, 72, 81 ve 82. maddelerin ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ölçekten ayrı ayrı çıkarılmıştır. Bu maddelere ilişkin davranışlar çok kolay olduğundan her iki yaş grubundan araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu yaptığı için ayırt edici maddeler olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda sosyal-duyuşsal gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubunda 30 maddenin ve 5 yaş grubuna ilişkin 28 maddenin madde istatistikleri tekrar hesaplanarak sonuçlarına Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26

Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Tekrar Hesaplanan Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m22	0,77	0,68	0,75	0,88	0,37	0,61
m55	0,62	0,86	0,72	0,77	0,55	0,59
m56	0,70	0,86	0,78	0,87	0,43	0,76
m57	0,73	0,84	0,83	0,85	0,49	0,74
m58	0,70	0,84	0,80	0,84	0,53	0,79
m59	0,83	0,57	0,70	0,87	0,43	0,66
m60	0,70	0,78	0,68	0,85	0,43	0,51
m62	0,90	0,35	0,54	0,94	0,22	0,57
m63	0,67	0,89	0,74	0,83	0,51	0,63
m64	0,73	0,76	0,73	0,85	0,47	0,60
m65	0,74	0,68	0,62	0,85	0,49	0,62
m66	0,67	0,78	0,67	0,86	0,41	0,57
m67	0,79	0,57	0,67	0,87	0,37	0,56
m68	0,75	0,70	0,70	0,87	0,39	0,67
m69	0,71	0,62	0,57	0,76	0,61	0,53
m70	0,77	0,62	0,70	0,82	0,49	0,64
m71	0,60	0,89	0,63	0,78	0,61	0,60
m73	0,84	0,51	0,59	0,94	0,22	0,60
m74	0,83	0,46	0,59	0,89	0,35	0,62
m75	0,72	0,76	0,70	0,85	0,41	0,53
m76	0,81	0,51	0,68	0,91	0,25	0,53
m77	0,80	0,70	0,84	0,94	0,22	0,62
m78	0,71	0,81	0,76	0,87	0,37	0,59
m79	0,81	0,46	0,58	0,91	0,25	0,51
m80	0,82	0,59	0,79	0,95	0,21	0,59
m81	0,88	0,35	0,50			
m82	0,91	0,32	0,62			
m84	0,87	0,38	0,50	0,91	0,27	0,42
m85	0,85	0,41	0,55	0,93	0,24	0,46
m87	0,76	0,62	0,67	0,93	0,24	0,40

Tablo 26'da okul öncesi dönem sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,60 ile 0,91 arasında değiştiği ve okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,76 ile 0,95 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin 5 yaş grubunda yer alan öğrencilere biraz daha kolay geldiği şeklinde yorumlanabilir. Maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarında 0,32 ile 0,89 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,21 ile 0,61 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğine ilişkin yüksek puan alan çocuklarla düşük puan alan çocukları ayırt edebildiğini göstermektedir aynı zamanda 4 yaş grubunda daha ayırt edici olduğu görülmektedir. Maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelendiğinde 4 yaş grubu çocuklarında 0,50 ile 0,84 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,40 ile 0,79 aralığında değiştiği görülmektedir.

Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan OÇİHO sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğine ait 4 yaş grubu 30 maddenin ve 5 yaş grubu 28 maddenin test istatistikleri Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27

Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Test İstatistikleri	4 Yaş	5 Yaş
Testinden alınabilecek en yüksek puan (madde sayısı)	30	28
Değerlendirilen çocukların sayısı	135	183
$\bar{X}$ (Ortalama)	22,99 (%76,6)	24,39 (%87,1)
KR-20 (Güvenirlilik)	0,96	0,93
Çarpıklık	-0,246	-0,881
Basıklık	-0,287	0,605
Ortalama güçlük (P)	0,77	0,87
Ortalama Ayırt Edicilik	0,64	0,39
Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon	0,67	0,59

Tablo 27 incelendiğinde sosyal-duygusal gelişim alt ölçeği OÇİHO'ya ait 4 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 30 maddeye ilişkin test istatistikleri ve 5 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 28 maddeye ilişkin test istatistikleri görülmektedir. Pilot uygulamaya katılan çocukların ölçeğe ait ortalama puanlarının 4 yaş grubu

çocuklarında 22,99 olduğu ve ölçekteki davranışların %76,6'sını sergiledikleri ve 5 yaş grubu çocuklarında 24,39 olduğu ve ölçekteki davranışların %87,1'ini sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,246) ve basıklık (-0,287) değerleri ve 5 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,881) ve basıklık (0,605) değerleri incelendiğinde -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Ölçekten alınan puanlara ilişkin 4 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,77 ile kolay maddelerden oluşan bir dağılıma sahip olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,87 ile davranışları sergilemenin kolay olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,64 olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,39 olduğu yani her iki yaş grubunda sosyal-duyuşsal gelişim ilişkin davranış sergileyebilen çocuklarla davranış sergileyemeyen çocukları ayırt edebilecek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 27'de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğinde yer alan davranışları yapabilmeleri sonucu elde edilen puanlardan hesaplanan güvenilirlik değeri 4 yaş grubu için (KR-20) 0,96 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,93'tür.

Sonuç olarak okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş grubu çocuklarının sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğine ilişkin ilkökula hazırlık davranışlarını ifade eden 1/0 puanlanabilen maddelerden oluşan ölçeğe ait madde ve test istatistikleri hesaplandığında her iki yaş grubunda ayrı ayrı geçerli ve güvenilir bir bilişsel beceri alt ölçeği tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri

Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan okul öncesi çocukları için ilkökula hazır oluş ölçeğinin (OÇİHO) psikomotor gelişim alt ölçeğine ait 15 maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve nokta çift serili korelasyon katsayı değerleri Tablo 28'de görülmektedir.

Tablo 28

Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m88	0,96	0,15	0,58	0,97	0,07	0,49
m89	0,95	0,18	0,53	0,98	0,06	0,48
m90	0,88	0,40	0,65	0,95	0,13	0,65
m91	0,86	0,47	0,79	0,95	0,23	0,68
m92	0,88	0,28	0,52	0,92	0,21	0,69
m93	0,87	0,25	0,37	0,72	0,75	0,65
m94	0,73	0,55	0,47	0,88	0,32	0,41
m95	0,90	0,32	0,69	0,98	0,04	0,45
m97	0,85	0,47	0,75	0,96	0,10	0,63
m98	0,77	0,70	0,75	0,93	0,19	0,59
m99	0,93	0,25	0,62	0,98	0,06	0,44
m100	0,76	0,63	0,61	0,95	0,13	0,61
m101	0,67	0,95	0,81	0,89	0,29	0,71
m102	0,61	0,95	0,76	0,86	0,37	0,70
m105	0,55	0,95	0,65	0,95	0,13	0,59

Tablo 28'de psikomotor gelişim alt ölçeğine ilişkin maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bu kriterlere göre okul öncesi dönem 4 yaş grubunda 0,20 değerinin altında olan 88 ve 89. madde ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ve okul öncesi dönem 5 yaş grubunda 88, 89, 90, 95, 97, 98, 99, 100 ve 105. maddelerin ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ölçekten ayrı ayrı çıkarılmıştır. Bu maddelere ilişkin davranışlar çok kolay olduğundan her iki yaş grubundan araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu yaptığı için ayırt edici maddeler olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda psikomotor gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubunda 13 maddenin ve 5 yaş grubuna ilişkin 6 maddenin madde istatistikleri tekrar hesaplanarak sonuçlarına Tablo 29'da yer verilmiştir.

Tablo 29

Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Tekrar Hesaplanan Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m90	0,88	0,38	0,61			
m91	0,86	0,49	0,79	0,88	0,40	0,46
m92	0,88	0,28	0,52	0,92	0,27	0,60
m93	0,87	0,26	0,39	0,89	0,36	0,85
m94	0,73	0,56	0,48	0,86	0,45	0,85
m95	0,90	0,33	0,68			
m97	0,85	0,46	0,74			
m98	0,77	0,72	0,76			
m99	0,93	0,26	0,58			
m100	0,76	0,64	0,61			
m101	0,67	0,97	0,83	0,93	0,23	0,58
m102	0,61	0,97	0,78	0,85	0,51	0,72
m105	0,55	0,95	0,67			

Tablo 29'da okul öncesi dönem psikomotor gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,55 ile 0,93 arasında değiştiği ve okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,85 ile 0,93 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin 5 yaş grubunda yer alan öğrencilere biraz daha kolay geldiğini göstermektedir. Maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında psikomotor gelişim alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarında 0,26 ile 0,97 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,23 ile 0,51 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin psikomotor gelişim alt ölçeğine ilişkin yüksek puan alan çocuklarla düşük puan alan çocukları ayırt edebildiğini göstermektedir. Aynı zamanda 4 yaş grubunda daha ayırt edici olduğu görülmektedir. Maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelendiğinde 4 yaş grubu çocuklarında 0,39 ile 0,79 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,46 ile 0,85 aralığında değiştiği görülmektedir.

Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan okul öncesi çocukları için ilkökula hazır oluş ölçeğinin (OÇİHO) psikomotor gelişim alt ölçeğine ait 4 yaş grubu 13 maddenin ve 5 yaş grubu 6 maddenin test istatistikleri Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30

Psikomotor Gelişim Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Test İstatistikleri	4 Yaş	5 Yaş
Testinden alınabilecek en yüksek puan (madde sayısı)	13	6
Değerlendirilen çocukların sayısı	135	183
$\bar{X}$ (Ortalama)	10,25 (%78,9)	5,36 (%89,3)
KR-20 (Güvenirlik)	0,88	0,76
Çarpıklık	-0,472	-0,171
Basıklık	0,232	0,065
Ortalama güçlük (P)	0,79	0,89
Ortalama Ayırt Edicilik	0,56	0,36
Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon	0,65	0,67

Tablo 30 incelendiğinde psikomotor gelişim alt ölçeği OÇİHO'ya ait 4 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 13 maddeye ilişkin test istatistikleri ve 5 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 6 maddeye ilişkin test istatistikleri görülmektedir. Pilot uygulamaya katılan çocukların ölçeğe ait ortalama puanlarının 4 yaş grubu çocuklarında 10,25 olduğu ve ölçekteki davranışların %78,9'unu sergiledikleri ve 5 yaş grubu çocuklarında 5,36 olduğu ve ölçekteki davranışların %89,3'ünü sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,472) ve basıklık (0,232) değerleri ve 5 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,171) ve basıklık (0,065) değerleri incelendiğinde -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Ölçekten alınan puanlara ilişkin 4 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,79 ile orta güçlüğü üzerinde bir dağılıma sahip olduğu yani biraz kolay olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,89 ile davranışları sergilemenin kolay olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,56 olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,36 olduğu yani her iki yaş grubunda bilişsel gelişime ilişkin davranış sergileyebilen çocuklarla davranış sergileyemeyen çocukları ayırt edebilecek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 30'da okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişim alt ölçeğinde yer alan davranışları yapabilmeleri sonucu elde edilen puanlardan hesaplanan güvenilirlik değeri 4 yaş grubu için (KR-20) 0,88 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,76'dır.

Sonuç olarak okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş grubu çocuklarının psikomotor gelişim alt ölçeğine ilişkin ilkökula hazırlık davranışlarını ifade eden 1/0 puanlanabilen maddelerden

oluşan ölçeğe ait madde ve test istatistikleri hesaplandığında her iki yaş grubunda ayrı ayrı geçerli ve güvenilir bir psikomotor gelişim alt ölçeği tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İstatistikleri

Özbakım Becerileri Gelişim Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan okul öncesi çocukları için ilkokula hazır oluş ölçeğinin (OÇİHO) özbakım becerileri alt ölçeğine ait 11 maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve nokta çift serili korelasyon katsayı değerleri Tablo 31'de görülmektedir.

Tablo 31

Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m106	0,91	0,26	0,61	0,96	0,14	0,64
m107	0,97	0,09	0,55	0,99	0,04	0,47
m108	0,89	0,35	0,82	0,88	0,39	0,41
m110	0,87	0,35	0,78	0,96	0,13	0,50
m111	0,83	0,53	0,79	0,97	0,11	0,57
m112	0,75	0,60	0,67	0,93	0,21	0,53
m113	0,87	0,40	0,90	0,91	0,30	0,67
m114	0,86	0,44	0,88	0,97	0,09	0,76
m115	0,83	0,44	0,76	0,97	0,11	0,80
m116	0,79	0,60	0,63	0,95	0,16	0,62
m117	0,78	0,67	0,75	0,95	0,16	0,81

Tablo 31'de özbakım becerileri alt ölçeğine ilişkin maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelenmiştir. Okul öncesi dönem 4 yaş grubunda 0,20 değerinin altında olan 107. maddenin madde ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ve okul öncesi dönem 5 yaş grubunda 106, 107, 110, 111, 114, 115, 116 ve 117. maddelerin ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ölçekten ayrı ayrı çıkarılmıştır. Bu maddelere ilişkin davranışlar çok kolay olduğundan her iki yaş grubundan araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu yaptığı için ayırt edici maddeler olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda özbakım becerileri alt

ölçeğine ilişkin 4 yaş grubunda 10 maddenin ve 5 yaş grubuna ilişkin 6 maddenin madde istatistikleri tekrar hesaplanarak sonuçlarına Tablo 32'de yer verilmiştir.

Tablo 32

Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Tekrar Hesaplanan Madde İstatistikleri

Grup	Okul Öncesi Dönem 4 Yaş Çocukları			Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocukları		
	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
m106	0,91	0,26	0,59			
m108	0,89	0,35	0,81	0,78	0,39	0,51
m110	0,87	0,35	0,78			
m111	0,83	0,53	0,79			
m112	0,75	0,60	0,67	0,89	0,29	0,71
m113	0,87	0,40	0,90	0,86	0,37	0,70
m114	0,86	0,44	0,88			
m115	0,83	0,44	0,76			
m116	0,79	0,60	0,64			
m117	0,78	0,67	0,75			

Tablo 32'de okul öncesi dönem özbakım becerileri alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,75 ile 0,91 arasında değiştiği ve okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocuklarından toplanan verilerle maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,78 ile 0,89 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında öz-bakım becerileri alt ölçeğine ilişkin 4 yaş grubu çocuklarında 0,26 ile 0,67 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarında 0,29 ile 0,39 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin öz-bakım becerileri alt ölçeğine ilişkin yüksek puan alan çocuklarla düşük puan alan çocukları ayırt edebildiğini göstermektedir. Aynı zamanda 4 yaş grubunda daha ayırt edici olduğu görülmektedir. Maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelendiğinde 4 yaş grubu çocuklarından 0,59 ile 0,90 aralığında değiştiği ve 5 yaş grubu çocuklarından 0,51 ile 0,71 aralığında değiştiği görülmektedir.

Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş çocuklarına uygulanan OÇİHO özbakım becerileri alt ölçeğine ait 4 yaş grubu 10 maddenin ve 5 yaş grubu 3 maddenin test istatistikleri Tablo 33'de verilmektedir.

Tablo 33

Özbakım Becerileri Alt Ölçeği Test İstatistikleri

Test İstatistikleri	4 Yaş	5 Yaş
Testinden alınabilecek en yüksek puan (madde sayısı)	10	3
Değerlendirilen çocukların sayısı	135	183
$\bar{X}$ (Ortalama)	8,0 (%80,0)	2,00 (%66,7)
KR-20 (Güvenirlik)	0,91	0,83
Çarpıklık	0,537	0,539
Basıklık	-0,280	0,370
Ortalama güçlük (P)	0,84	0,83
Ortalama Ayırt Edicilik	0,47	0,35
Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon	0,76	0,64

Tablo 33 incelendiğinde özbakım becerileri alt ölçeği OÇİHO davranış ölçeğine ait 4 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 10 maddeye ilişkin test istatistikleri ve 5 yaş grubu çocuklarının davranışlarının yer aldığı 3 maddeye ilişkin test istatistikleri görülmektedir. Pilot uygulamaya katılan çocukların ölçeğe ait ortalama puanlarının 4 yaş grubu çocuklarında 8,00 olduğu ve ölçekteki davranışların %80,0'ini sergiledikleri ve 5 yaş grubu çocuklarında 2,00 olduğu ve ölçekteki davranışların %66,7'sini sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (0,537) ve basıklık (-0,280) değerleri ve 5 yaş grubu çocuklarının çarpıklık (-0,539) ve basıklık (0,370) değerleri incelendiğinde -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Ölçekten alınan puanlara ilişkin 4 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,84 ile kolay bir dağılıma sahip olduğu yani biraz kolay olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,83 ile davranışları sergilemenin kolay olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait 4 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,47 olduğu ve 5 yaş grubu çocuklarının verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,35 olduğu yani her iki yaş grubunda özbakım becerilerine ilişkin davranış sergileyebilen çocuklar ile davranış sergileyemeyen çocukları ayırt edebilecek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 33'de okul öncesi dönem çocuklarının öz-bakım becerileri alt ölçeğinde yer alan davranışları yapabilmeleri sonucu elde edilen puanlardan hesaplanan güvenilirlik değeri 4 yaş grubu için (KR-20) 0,91 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,83'tür.

Sonuç olarak okul öncesi dönem 4 yaş ve 5 yaş grubu çocuklarının öz-bakım becerileri alt ölçeğine ilişkin ilkökula hazırlık davranışlarını ifade eden 1/0 puanlanabilen maddelerden

oluşan ölçeğe ait madde ve test istatistikleri hesaplandığında her iki yaş grubunda ayrı ayrı geçerli ve güvenilir bir özbakım becerileri alt ölçeği tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.Aşama: Ana Çalışma

Bu bölümde ana çalışma kapsamında OÇİHO'ya ilişkin toplanan veriler aracılığıyla elde edilen doğrulayıcı faktör analizine yer verilmiştir. Ayrıca çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri ve OÇİHO'nun değerlendirme ve yorumlanmasına ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okul öncesi dönem 61-72 Aylık çocuklara uygulanan OÇİHO'ya ait beş alt ölçeğin toplam puanlarının genel bir puanda toplanma durumlarının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 380 çocuktan toplanan verilerle yapılmıştır. Toplanan veriler 5 gözlenen 1 gizil değişkenle kurulan modelin t uyum indekslerine bakıldığında uyumsuz bir alt ölçeğin olmadığı görülmektedir. 61-72 aylık çocuklara ait verilerle kurulan DFA modeline ait uyum indeks değerleri Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34

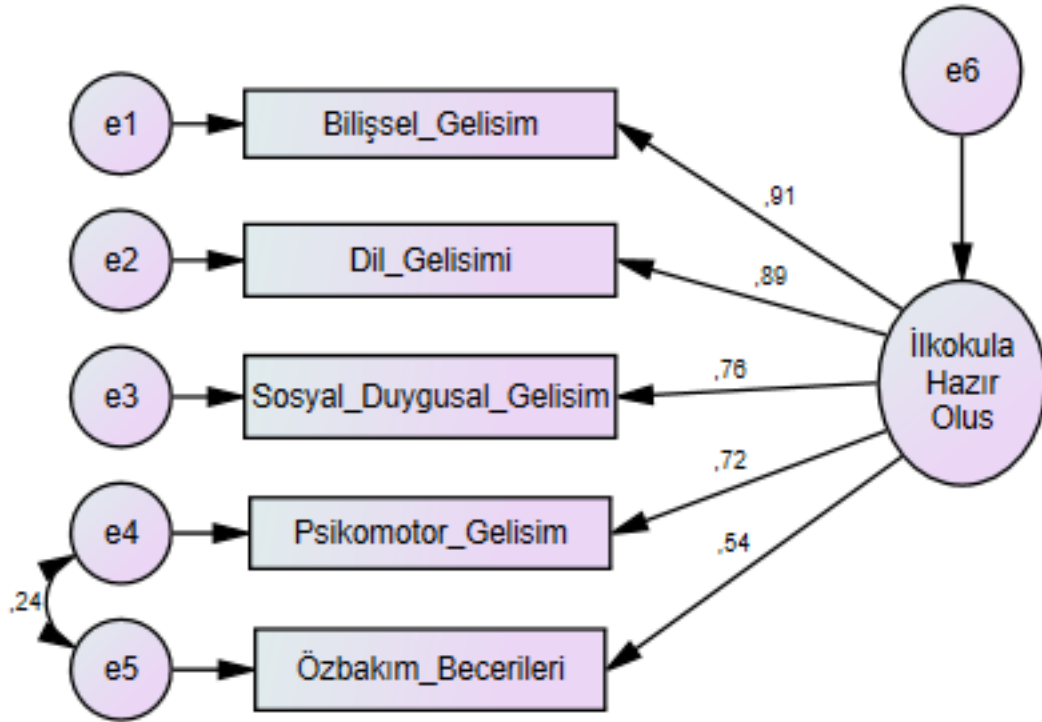
Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğine İlişkin Kurulan DFA Modeline Ait Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	DFA Modeli Değerleri
$\chi^2/ (df)$	6,297/(4)= 1,57
RMSEA	0.039
TLI/NNFI	0.99
CFI	0.99
NFI	0.99
AGFI	0,97
GFI	0,98

Tablo 34'de kurulan DFA modeline ait değerler verilmiştir. DFA uyum çalışmalarında dikkate alınan uyum indekslerinden $\chi^2/ (df)$ için $0 \leq \chi^2 \leq 3$ olması ve kabul edilebilir uyum kriterlerinin $3 < \chi^2 \leq 5$ olması gerekmektedir (Byrne, 2013). Bu çalışmada kurulan DFA

modeli doğrultusunda $\chi^2/ (df)$ değeri 1,57 olarak hesaplanarak, mükemmel uyum gösterdiği kanıtlanmıştır. DFA uyum çalışmalarında önemli olan uyum indekslerinden RMSEA'ya (Root Mean Square Error of Approximation) göre mükemmel uyum kriterleri $0 \leq RMSEA \leq 0,05$ ve kabul edilebilir uyum kriterleri $0,05 < RMSEA \leq 0,08$ 'dir (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmada kurulan DFA kapsamında ölçeğin RMSEA değeri 0.039 olarak hesaplanarak, mükemmel uyum gösterdiği ispatlanmıştır. DFA çalışmalarında dikkate alınan bir diğer değer TLI/NNFI (Tucker Lewis index / Nonnormed-Fit Index)' dir. Ölçek geliştirme çalışmalarında bu değer için mükemmel uyum kriterleri $0,97 \leq TLI \leq 1,00$ ve kabul edilebilir uyum kriterleri $0,95 \leq TLI < 0,97$ şeklinde belirtilmiştir (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmada kurulan DFA modelinin TLI değeri 0.99 olarak hesaplanmış ve mükemmel uyum gösterdiği ispatlanmıştır. DFA çalışması kapsamında ele alınan bir diğer değer CFI (Comparative Fit Index) için mükemmel uyum kriterleri $0,97 \leq CFI \leq 1,00$ ve kabul edilebilir uyum kriterleri $0,95 \leq CFI < 0,97$ aralığındadır (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).. Bu çalışma kapsamında kurulan DFA modeline ait CFI değeri 0.99 olarak hesaplanmış ve mükemmel uyum gösterdiği ispatlanmıştır. DFA çalışmalarındaki uyum indekslerinden bir diğeri olan NFI (Normed Fit Index) için mükemmel uyum kriterlerinin $0,95 \leq NFI \leq 1,00$ ve kabul edilebilir uyum kriterlerinin $0,90 \leq NFI < 0,95$ olması gerekmektedir (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmada NFI değeri 0.99 olarak hesaplanmış ve mükemmel uyum gösterdiği kanıtlanmıştır. DFA kapsamında hesaplanan AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değeri için mükemmel uyum kriterleri $0,90 \leq AGFI \leq 1,00$ ve kabul edilebilir uyum kriterleri $0,85 \leq AGFI < 0,90$ ' dir (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışma da AGFI değeri 0,97 hesaplanarak mükemmel uyum gösterdiği ispatlanmıştır. Son olarak DFA kapsamında ele alınan bir diğer değer GFI (Goodness of Fit Index)'dir. GFI için mükemmel uyum kriterleri $0,95 \leq GFI \leq 1,00$ iken, kabul edilebilir uyum kriterleri $0,90 \leq GFI < 0,95$ şeklindedir (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışma kapsamında hesaplanan GFI değerinin 0,98'dir. Bu durumda mükemmel uyum gösterdiğini ispatlamaktadır. Özet olarak kurulan DFA modeline ait tablo incelediğinde elde edilen değerlerin mükemmel uyum kriterleri doğrultusunda verilen aralıkta olduğu yani ölçeğin alt boyutlarının ölçeğin geneli ile uyumlu olduğu saptanmıştır. Genel itibariyle 61-72 aylık 380 çocuktan toplanan veriler doğrultusunda kurulan DFA modelinin mükemmel uyum kriterlerine sahip olduğu ve

böylece beş alt boyutun bir araya gelerek okula hazır oluşu temsil ettiği görülmektedir. Kurulan DFA modeli Şekil 14’de görülmektedir.



Şekil 14 Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğine ilişkin kurulan DFA modeli

Şekil 14'te yer alan DFA modeli incelendiğinde bilişsel gelişim alt boyutunun modele katkısı .91, dil gelişimi alt boyutunun modele katkısı .89, sosyal-duygusal gelişim alt boyutunun modele katkısı .76, psikomotor gelişim alt boyutunun modele katkısı .72 ve özbakım becerileri alt boyutunun modele katkısının .54 olduğu görülmektedir. Modele göre 61-72 aylık çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerini en çok açıklayan alt ölçek bilişsel gelişim ve en az açıklayan alt ölçek ise özbakım becerileridir. Bu durumun nedeni örneklem grubundaki çocukların bilişsel gelişim alt ölçeğinden daha çok puan almalarıdır.

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeyleri

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerine yönelik verilere Tablo 35'de yer verilmiştir.

Tablo 35

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$ (Ortalama)	S
Bilişsel Gelişim	380	-,987	-,260	56,04 (1,81)	6,92
Dil Gelişimi	380	-,962	-,476	19,56 (1,78)	2,93
Sosyal Duygusal Gelişim	380	-,775	-,894	51,69 (1,85)	4,85
Psikomotor Gelişim	380	-,885	-,353	11,47 (1,91)	0,66
Özbakım Becerileri	380	-,992	-,371	5,23 (1,74)	1,02
Ölçeğin Geneli	380	-,829	-,435	144,00 (1,82)	14,27

Aralıklar: (2-0)/3=0,66 Kriterler: 0,01-0,66=Düşük; 0,67-1,32=Orta; 1,33-2,00=Yüksek

Tablo 35 incelendiğinde 61-72 aylık çocukların ilkokula hazır oluş ölçeğinin geneli ve alt ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklerin verildiği görülmektedir. Ölçek puanlarının ve genelinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -1 ile +1 aralığında normal dağılım sergiledikleri; yani puan dağılımının normal olduğu saptanmıştır.

OÇİHO'nun Değerlendirme ve Yorumlanmasına İlişkin Bulgular

OÇİHO toplam 5 alt boyut ve 79 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Öğretmenler çocuklara yönelik gözlemleri doğrultusunda ölçekte yer alan maddeleri "yapıyor", "kısmen yapıyor" ve "yapamıyor" şeklinde doldurmaktadır. Eğer maddeye yönelik "Gözlemlenmedi" seçeneği işaretlenmiş ise öğretmenlerden 7 gün içerisinde doğal ortamda gözlem veya amaca yönelik yapılandırılmış bir ortamda sistematik gözlem yapması ve böylelikle çocuğun o davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmedi durumunu yeniden değerlendirmesi beklenmektedir. Çünkü gözlemlenmeyen davranış çocuğun o davranışı yapamadığı anlamına gelmemektedir. Yani OÇİHO uygulaması sonucunda bütün soruların "yapıyor", "kısmen yapıyor" ve "yapamıyor" şeklinde doldurulması gerekmektedir. Çocukların yaptığı davranışlar "2", kısmen yaptığı davranışlar "1" ve yapamadığı davranışlar "0" olarak puanlanmaktadır. Uygulama sonunda ölçekte yer alan alt boyutlar ve ölçeğin geneli doğrultusunda çocuğa okula hazır oluşu değerlendirilmekte ve okula hazır oluş düzeyleri hakkında "Yüksek düzeyde hazır.", Orta düzeyde hazır." ya da "Düşük düzeyde hazır." yorumu yapılabilmektedir. Yorumlama için gerekli puan dağılımlarına Tablo 43'te yer verilmiştir.

Tablo 36

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerine İlişkin Puan Aralıkları

	N	Okula Hazır Değil	Desteklenmeli	Okula Hazır
Bilişsel Gelişim	380	0.00-20.66	20.67-41.33	41.34-62.00
Dil Gelişimi	380	0.00-7.33	7.34-14.67	14.68-22.00
Sosyal Duygusal Gelişim	380	0.00-18.67	18.68-37.35	37.36-56.00
Psikomotor Gelişim	380	0.00-4.00	4.01-8.00	8.01-12.00
Özbakım Becerileri	380	0.00-2.00	2.01-4.00	4.01-6.00
Ölçeğin Geneli	380	0.00-52.67	52.68-105.35	105.36-158.00

Aralıklar: (En Yüksek Puan-En Düşük Puan) / Kategori Sayısı(3)

Tablo 43'de ana aşamada 61-72 aylık çocuklardan toplanan veriler doğrultusunda, çocukların okula hazır oluşunu yorumlama için gerekli değerlendirme puanları görülmektedir. Okul öncesi çocuklarının OÇİHO'dan alabilecekleri en düşük puan 0, en yüksek puanın 158'dir. Ölçeğin geneline yönelik değerlendirmeler sonucu çocuk için hesaplanan puanın 0.00-52.67 arasında olması durumunda "İlkokula hazır değil", 52.68-105.35 puan aralığında olması durumunda "Desteklenmeli" ve 105.36-158.00 puan aralığında olması durumunda "İlkokula hazır" yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca değerlendirmeler sonucu çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda hangi alanda desteklenmesi gerektiği de belirlenebilmektedir. Bu amaçla her alt boyut için değerlendirme puanları hesaplanmıştır.

Bilişsel gelişim alt boyutuna bakıldığında çocuğun alabileceği en yüksek puan 62, en düşük puan 0'dır. Eğer çocuk 0.00-20.66 arasında bir puan almış ise "bilişsel gelişim açısından ilkokula hazır değil"; 20.67-41.33 arasında bir puan almış ise "bilişsel gelişim alanında desteklenmesi gerekmektedir"; 41.34-62.00 arasında bir puan almışsa "bilişsel gelişim açısından ilkokula hazırdır" yorumu yapılabilmektedir.

Dil gelişimi alt boyutuna bakıldığında çocuğun alabileceği en yüksek puan 22, en düşük puan 0'dır. Eğer çocuk 0.00-7.33 arasında bir puan almış ise "dil gelişimi açısından ilkokula hazır değil"; 7.33-14.67 arasında bir puan almış ise "dil gelişimi alanında desteklenmesi gerekmektedir"; 14.68-22.00 arasında bir puan almışsa "dil gelişimi açısından ilkokula hazırdır" yorumu yapılabilmektedir.

Sosyal-duygusal gelişim alt boyutuna bakıldığında çocuğun alabileceği en yüksek puan 56, en düşük puan 0'dır. Eğer çocuk 0.00-18.67 arasında bir puan almış ise "sosyal-duygusal gelişim açısından ilkokula hazır değil"; 18.68-37.35 arasında bir puan almış ise "sosyal-

duygusal gelişim alanında desteklenmesi gerekmektedir"; 37.36-56.00 arasında bir puan almışsa "Sosyal-duygusal gelişim açısından ilkokula hazırdır" yorumu yapılabilmektedir.

Psikomotor gelişim alt boyutuna bakıldığında çocuğun alabileceği en yüksek puan 12, en düşük puan 0'dır. Eğer çocuk 0.00-4.00 arasında bir puan almış ise "psikomotor gelişim açısından ilkokula hazır değil"; 4.00-8.01 arasında bir puan almış ise "psikomotor gelişim alanında desteklenmesi gerekmektedir"; 8.01-12.00 arasında bir puan almışsa "Sosyal-duygusal gelişim açısından ilkokula hazırdır" yorumu yapılabilmektedir.

Özbakım becerileri alt boyutuna bakıldığında çocuğun alabileceği en yüksek puan 6, en düşük puan 0'dır. Eğer çocuk 0.00-2.00 arasında bir puan almış ise "özbakım becerileri açısından ilkokula hazır değil"; 2.01-4.00 arasında bir puan almış ise "özbakım becerileri alanında desteklenmesi gerekmektedir"; 4.01-6.00 arasında bir puan almışsa "Özbakım becerileri açısından ilkokula hazırdır" yorumu yapılabilmektedir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma okul öncesi çocuklarının okula hazır oluşlarının belirlenmesiyle amacıyla yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile değerlendirme ve yorumlamaya yönelik bulgular alanyazındaki araştırmalar doğrultusunda tartışılmıştır. Son olarak bulgular ve tartışma ışığında önerilere yer verilmiştir.

OÇİHO Geçerlik Çalışmaları

OÇİHO pilot çalışmasında tüm alt boyutlarda yer alan maddelerin ölçeğin bütünüyle ilişkisini incelemek amacıyla nokta çift serili korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Nokta çift serili korelasyon değeri incelendiğinde maddeye ait korelasyon değerinin 0,30'un altında olması maddeyle ölçülmek istenen davranışın testle ölçülen davranış arasındaki ilişkinin düşük düzeye sahip olmasından dolayı testten çıkarılması gerekmektedir (Baykul ve Güzeller, 2014). Bu bağlamda ölçeğin tüm alt boyutlarında yer alan maddeler incelendiğinde 4 yaş ve 5 yaş grubu çocuklarında bilişsel gelişim alt boyutu (Bknz. Tablo 20), dil gelişimi alt boyutu (Bknz. Tablo 23), sosyal duygusal gelişim alt boyutu (Bknz. Tablo 26), psikomotor gelişim alt boyutu (Bknz. Tablo 29) ve özbakım becerileri alt boyutunda (Bknz. Tablo 32) yer alan maddelerin testin bütünüyle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlara yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda tüm boyutların kabul edilebilir bir yapıda olduğu ve OÇİHO'nun Türkiye'de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluş düzeylerini değerlendirmeye yönelik farklı ölçme araçları da geliştirilmiştir. Canbulat ve Kırıktaş (2016) çalışmalarında ilkokul birinci sınıf

öğrencilerinin öğretmen değerlendirmesi sonucu okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. 5'li likert tipi olarak geliştirilen ölçeğin duyuşsal, bilişsel, psikomotor ve özbakım becerileri alt boyutları bulunmaktadır. Bu araştırmada geliştirilen OÇİHO ölçeğinin alt boyutları ve bazı soruları Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen ölçek ile benzerlik gösterse de ölçeğin uygulandığı çocukların okul seviyesi (OÇİHO okul öncesi eğitimi alan çocuklara uygulanırken, Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen ölçek birinci sınıf eğitimine başlayan çocuklara uygulanmaktadır), ölçeği uygulayan öğretmenin branşı (OÇİHO okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanırken, Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen ölçek birinci sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır) ve ölçeğin uygulanma zamanı (OÇİHO 2.dönemin son bir ayı içerisinde uygulanırken, Canbulat ve Kırıktaş tarafından geliştirilen ölçek eğitim yılının ilk bir ayı içerisinde uygulanmaktadır) açısından farklılık göstermektedir. Yılmaz (2003) yüksek lisans çalışması kapsamında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu çocuklarının okul olgunluğu seviyelerini belirlemek amacıyla kontrol listesi geliştirmiştir. Özbakım becerileri, büyük kas motor gelişimi, küçük kas gelişimi motor gelişimi, bilişsel gelişim, dil gelişimi sosyal gelişim ve dikkat olmak üzere altı boyutu olan kontrol listesinin içerik olarak OÇİHO'yla benzer maddeler bakımından benzerlik gösterse de maddelerin alt boyutlara dağılımı ve alt boyutların şekillendirilmesi açısından farklılık göstermektedir. Polat (2003) tarafından yapılan çalışmada çocukların tüm gelişim alanları ve temel becerileri açısından ilköğretime hazır oluş düzeylerini belirlemek amacıyla likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek gelişim alanlarına yönelik alt boyutları açısından OÇİHO'yla benzerlik gösterse de; ölçeğin uygulandığı yaş grubu (OÇİHO "60-72 ay"; Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi "60-78 ay"), ölçme aracı çeşidi (OÇİHO öğretmen gözlemlerine dayalı bir ölçme aracı olarak geliştirilirken; Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi çocukla birebir uygulanan ölçme aracı olarak geliştirilmiştir) açısından farklılık göstermektedir. Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) çalışmalarında Türk çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini ölçecek kapsamlı, geçerli ve güvenilir bir ölçek "Erken Okuryazarlık Testi-EROT" geliştirmiştir. Alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, ses bilgisel farkındalık ve dinlendiğini anlama olmak üzere yedi alt boyuttan oluşan test alt boyutlarının bazıları bakımından OÇİHO dil gelişimi alt boyutunda yer alan erken okuryazarlık kategorisiyle benzerlik gösterirken; EROT'un alt boyutlarında yer alan maddelerin detayları açısından farklılık göstermektedir. Ayrıca OÇİHO öğretmenlerin

gözlemler doğrultusunda doldurduğu bir ölçme aracı iken EROT çocukla birebir uygulanan bir ölçme aracıdır. Okula hazır oluş, okula hazır bulunuşluk veya okul olgunluğu kavramlarına yönelik mevcut ölçme araçları incelendiğinde, OÇİHO diğer ölçekler arasında alt boyutları, ölçeğin kullanım amacı, ölçme aracı çeşitliliği, ölçeğin uygulandığı yaş grubu ya da ölçeği uygulayan öğretmenin branşına yönelik benzerlik ve farklılıklarının bulunduğunu görmek mümkündür.

Öte yandan pilot çalışmaya katılan çocukların ölçekte yer alan davranışları sergileme durumlarını incelemek amacıyla her bir yaş grubu için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004, s.50). OÇİHO bilişsel gelişim alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerlerinin (Bknz. Tablo 21), dil gelişimi alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerlerinin (Bknz. Tablo 24) -sosyal duygusal gelişim alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerlerinin (Bknz. Tablo 27), psikomotor gelişim alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerlerinin (Bknz. Tablo 30) ve özbakım becerileri alt boyutu çarpıklık ve basıklık değerlerinin (Bknz. Tablo 30) -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği ve normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

OÇİHO Güvenirlik Çalışmaları

OÇİHO pilot aşama güvenirlik çalışmaları kapsamında alt boyutlara ait güvenirlik iki kategorili verilerde hesaplanan ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılık ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, testin güvenirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). Ölçeğin bilişsel gelişim alt boyutunda KR-20 güvenirlik değeri 4 yaş grubu için (KR-20) 0,97 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,94; dil gelişimi alt boyutunda 4 yaş grubu için (KR-20) 0,84 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,82; sosyal-duygusal gelişim alt boyutunda 4 yaş grubu için (KR-20) 0,96 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,93; psikomotor gelişim alt boyutunda 4 yaş grubu için (KR-20) 0,88 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,76 ve özbakım becerileri alt boyutunda 4 yaş grubu için (KR-20) 0,91 ve 5 yaş grubu için (KR-20) 0,83'tür. Bu değerler her iki yaş grubunda tüm alt

boyutlara ait yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan OÇİHO'nun son halinin 79 madde 5 alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bilişsel gelişim alt boyutunda 31 madde; dil gelişimi alt boyutunda 11 madde; sosyal duygusal gelişim alt boyutunda 28 madde, psikomotor gelişim alt boyutunda 6 madde ve özbakım becerileri alt boyutunda 3 madde yer almaktadır.

OÇİHO Değerlendirme ve Yorumlama

OÇİHO geliştirilme süreci ana aşamasında OÇİHO'ya ait beş alt ölçeğin toplam puanlarının genel bir puanda toplanma durumlarının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Bknz. Tablo 34). Kurulan DFA modeline ait uyum indeks değerleri incelendiğinde, $\chi^2/ (df)$ bakıldığında bu değer 1,57 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer 3 değerinden daha küçük olmasından dolayı mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Byrne, 2013). RMSEA uyum indeksine bakıldığında 0,039 değeriyle mükemmel uyum indeksine sahiptir. TLI/NNFI, NFI, CFI, AGFI ve GFI değerleri incelendiğinde mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Schermele-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Genel itibarıyla 61-72 aylık çocuklardan toplanan verilerle kurulan DFA modeline ilişkin uyum indeks değerlerinin mükemmel uyum sergiledikleri beş alt ölçeğe ait toplam puanın bir araya gelerek tek bir okula hazır oluş düzeyi olarak ifade edildiği görülmektedir. Öte yandan kurulan DFA modeli (Bknz. Şekil 14) incelendiğinde toplam puana en çok etki eden alt ölçeğin bilişsel gelişim ölçeğidir. Bu durumun nedeni, ana çalışmaya katılan çocukların bilişsel gelişim alt ölçeğinden aldığı toplam puanın diğer alt ölçeklerden daha yüksek olmasıdır. Benzer şekilde okula hazır oluş testi denildiğinde akla ilk gelen Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi veya Lollipop Testi gibi ölçeklerde de bilişsel gelişime yönelik kazanım ve becerilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca OÇİHO'ya ait DFA modeline göre değerlendirmeye en az etki eden ölçeğin özbakım becerileri alt ölçeği olduğu da görülmektedir.

Öğretmenler gözlemleri doğrultusunda çocukların davranış ve becerilerine yönelik en düşük 0 en yüksek 2 değer aralığında puanlanan 3'lü likert tipi yanıtlardan oluşmaktadır. OÇİHO'dan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 158'dir. Ölçeğin genelinden 105.36-158.00 puan arasında alan çocuklar için "ilkokula hazır" yorumu, 52.68-105.35 puan arasında alan çocuklar için "Desteklenmeli" veya 0.00-52.67 puan arasında alan

çocuklar için "ilkokula hazır değil" yorumu yapılabilmektedir. Ölçekten alınan puanın artması okula hazır oluş düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken, düşük veya orta olması çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda, erken müdahale kapsamında ek hizmetlere veya okul programı dışında ekstra uygulanabilecek paralel programlara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Toplam puanın haricinde ayrıca ölçeğin tüm alt ölçeklerine yönelik gelişim alanlarıyla ilgili de puanlar ayrı ayrı hesaplanabilmektedir. Bu yönüyle Marmara İlkokula Hazır Oluş Testi ile benzerlik göstermektedir. Alanyazında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi'nin alt ölçeklerinin bir kısmının kullanıldığı araştırmalar mevcuttur (Akay & Ceylan, 2017; Bayraktar & Temel, 2014; Demirci & Mertoğlu, 2017; Küçüküoğlu & Sarı, 2016; Kıvılcım & Mertoğlu, 2017; Polat Unutkan, 2006; Polat Unutkan, 2007; Polat Unutkan & Atış Akyol, 2016). Öte yandan ölçme sonucunda değerlendirme puanının olmadığı, sadece öğrencinin yetersizlik ve eksikliklerinin tespit edilmesi amacıyla geliştirilen "KİEL Okula Alma Testi" gibi okula hazır oluş testleri de mevcuttur (Kutluca Canbulat & Canbulat, 2012).

Sonuç olarak likert tipi olarak geliştirilen Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeği (OÇİHO) beş alt ölçekten oluşan, öğretmen gözlemleri doğrultusunda doldurulan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin esas formunun genelinde 79 madde bulunmaktadır. Bilişsel gelişim alt ölçeğinde 31 madde, dil gelişimi alt ölçeğinde 11 madde, sosyal-duygusal gelişim alt ölçeğinde 28 madde, psikomotor gelişim alt ölçeğinde 6 madde ve özbakım becerileri alt ölçeğinde 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt ölçeklerine yönelik KR-20 güvenirlik kat sayıları; bilişsel gelişim alt ölçeği için 0,94; dil gelişimi alt ölçeği için 0,84; sosyal-duygusal gelişim alt ölçeği için 0,96; psikomotor gelişim alt ölçeği için 0,88 ve özbakım becerileri alt ölçeği için 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu durum OÇİHO'nun 61-72 aylık çocukların tüm gelişim alanlarında kapsayıcı bir değerlendirme yaparak ilkokula hazır oluş düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bu ölçek aracılığıyla okul öncesi eğitimi alan çocukların tüm gelişim alanları ve öğrenmeleri öğretmenlerinin gözlemleri doğrultusunda değerlendirilecektir. Böylelikle ilkokula başlamak için gelişimsel olarak desteğe ihtiyaç duyan çocuklar erkenden belirlenerek, geç kalınmadan gerekli erken müdahale hizmetlerinde faydalanmaları için fırsat oluşturulacaktır. Ayrıca ilkokula başladıklarında gelecekteki öğretmenlerine çocukların ihtiyaçları ve başarıları hakkında ışık tutacaktır. Böylece sınıf öğretmeni eğitim ortamında uygulamış olduğu programa paralel olarak çocuk için özel bir program geliştirme ve uygulama fırsatı yakalayacaktır.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular neticesinde önemli olduğu düşünülen öneriler üç başlık altında yer verilmiştir:

Uygulamaya yönelik öneriler,

İleriki aşamalara yönelik öneriler,

Politika oluşturmaya yönelik öneriler.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Çalışma kapsamında Türkiye'de geçerlik ve güvenirliği ispatlanan bu ölçme aracı okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların okula hazır oluşlarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilir.
- ✓ Okul öncesi çocukların okula hazır oluşa yönelik ihtiyaçlarının tespit edilmesi amacıyla kullanılabilir.
- ✓ Ölçekte yer alan maddeler doğrultusunda okul öncesi çocuklardan beklenen becerilere yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Böylece uygulanacak olan programlarla çocukların ihtiyaçları karşılanabilir.
- ✓ OÇİHO okul öncesi çocukları için genel bir değerlendirmenin yanı sıra gelişimsel alt boyutlar açısından okula hazır oluşu değerlendirme amacıyla da uygulanabilir.
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin okula hazır oluşa yönelik bilgilerinin artırılması, uygulanabilecek etkili programlar ve etkinlikler, ihtiyacı olan çocukları erken zamanda tespit etmek amacıyla değerlendirme yolları ve ölçme araçları hakkında bilgi akışı sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimler veya seminerler düzenlenebilir.
- ✓ Okula hazır oluşa yönelik ölçme araçlarının MEB e-okul sistemine tanımlanması ve her öğrenci için öğretmenleri tarafından doldurulması sağlanabilir. Böylelikle çocuklar ilkokula başladıklarında yeni öğretmenleri çocuğun gelişimi hakkında bilgi sahibi olurken, çocukların gereksinimleri doğrultusunda uyguladığı programa paralel programlar geliştirebilir.
- ✓ Çocuklara uygulanan erken müdahale programlarının yanı sıra okula hazır oluş üzerinde önemli etkileri olan aileler için de çeşitli müdahale programları geliştirilebilir.

- ✓ Gelişen teknolojiyle birlikte bilgisayar ve tablet kullanımı artmaktadır. Bu araçların çocuklar tarafından daha sağlıklı kullanılması amacıyla okula hazır oluş becerilerine yönelik içeriğinde eğitici videolar, testler, ve uygulamalar içeren eğitim uygulamaları geliştirilebilir.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı 'Okula Hazır Oluş ve Erken Müdahale' komitesi kurabilir. Böylece desteklenmesi gereken çocuklar öğretmenler aracılığıyla tespit edilip, mümkün olan en kısa sürede erken müdahale programlarından faydalanması sağlanabilir.
- ✓ Çocuğa ilişkin değişkenlerin okula hazır oluşa etkisi dikkate alınarak çocuğun bağlamına duyarlı erken müdahale programları geliştirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Alanyazında okula hazır oluş kavramının genellikle öğretmen ya da ebeveyn perspektifinden incelendiği görülmektedir. Bu sürecin merkezinde yer alan çocukların bakış açılarının incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çocuğun katılımı sağlanarak okula hazır oluşla ilgili çocukların düşünceleri araştırılabilir.
- ✓ Ülke çapında okula hazır oluşa yönelik norm çalışması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akay, D., & Ceylan, R. (2017). Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 21-34.
- Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır oluş düzeyine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alakoç Pirpir, D., Yıldız çiçekler, C., Büyükbayraktar, Ç., & Konuk Er, R. (2011). *Annelerinin mükemmelliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisi*. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/204..pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Alpgan, Ö., Kara, T., & Yılmaz, S. (2018). Ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır olma durumuna etkisi ve ilişkili faktörler. *Bakırköy Tıp Dergisi*, 14, 408-414.
- Al-Hassan, S.M., & Lansford, J.E. (2009). Child, family, and community characteristics associated with school readiness in Jordan. *Early Years (Stoke-on-Trent)*, 29(3), 217-226.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), (2018). *Eğitim yaklaşımımız*. <https://www.acev.org/biz-kimiz/egitim-yaklasimimiz/#> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.

- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Aslan, M., & Çıkar, İ. (2019). The school readiness of 60-65 months old students: a case study. *International Journal of Comtemporary Educational Research*, 6(1), 86-99.
- Astington, J. & Pelletier, J. (2005). Theory of mind, language, and learning in the early years: developmental origins of school readiness. D. B. Homer, & C. S. Tamis-LeMonda (Ed.). *The Development Of Social Cognition And Communication* içinde (s.205-230).
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ovlDAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA205&dq=school+readiness+and+theory+of+mind&ots=wCu6d-KogG&sig=BMMhiZekVTS9LCkatC8B2a8jezw&redir_esc=y#v=onepage&q=school%20readiness%20and%20theory%20of%20mind&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Bağçeli Kahraman, P., & Başal, H.A. (2013). Okula hazır buluşuşluğu değerlendirme testinin uyarlama çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 889-911.
- Bach, L. J., Happe, F., Fleminger, S., & Powell, J. (2000). Theory of mind: Independence of executive function and the role of the frontal cortex in acquired brain injury. *Cognitive Neuropsychiatry*, 5(3), 175-192.
- Barnett, W.S., (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future Of Children* 5(3), s.25-50.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(8), 241-252.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem

- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 49-65.
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Berk, L.E. (2015). *Bebekler ve çocuklar*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bernier, A., Beauchamp, M.H., & Cimon-paquet, C. (2018). From early relationships to preacademic knowledge: a sociocognitive developmental cascade to school readiness. *Child Development*, 1-18, <https://doi.org/10.1111/cdev.13160>.
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Factors associated with the successful transition to primary school. *European Journal Of Educational Studies*, 5(10), 64-75.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2009). Çocuğun katılım hakkı genel yorum 12. <http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/BMCHK-Genel-Yorum-12-Katilim-Hakki.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Boehm, A.E. (2008). *Teaching Report: Boehm-3 test of basic concepts*. https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/Boehm_PS_TR_Web.pdf?WT.mc_id=TMRS_Boehm_3_Preschool sayfasından erişilmiştir.
- Boehm, A. (2013). *Basic concepts as building blocks to school success : assessment to intervention using the boehm test of basic concepts-third edition (boehm-3)*. https://images.pearsonclinical.com/images/Assets/Boehm-3/Boehm_White_paper_RPT.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Boehm, A. (2014). *Overview of the boehm test of basic concepts-3 using outcomes to guide instruction*. <http://downloads.pearsonclinical.com/videos/boehm3overview041714/boehm-3overviewwebinarhandout04172014.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Boardman, M. (2006). The impact of age and gender on prep children's academic achievements. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(4), 1-6.
- Brähler, E., Holling, H., Leutner, D., & Petermann, F. (2002). *Brickenkamp handbuch psychologischer und pädagogischer tests*.

https://books.google.com.tr/books?id=ghKrFxFtBPcC&pg=PA330&lpg=PA330&dq=Reutlinger+Test+f%C3%BCr+Schulanf%C3%A4nger+-+RTS&source=bl&ots=gfMHnffZpw&sig=ACfU3U0P2Jqrw9caMP4I59gtcfgBAp2D6Q&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjdy-yS_4viAhWB2qQKHT5nDgAQ6AEwD3oECAgQAQ#v=onepage&q=Reutlinger%20Test%20f%C3%BCr%20Schulanf%C3%A4nger%20-%20RTS&f=false sayfasından erişilmiştir.

Britto, P. R. (2012). *School readiness: a conceptual framework*. United Nations Children's Fund, New York.

Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.

Brown, A. L., & Johnson, U. 2013. *The HIPPY early intervention program : it's impact on school readiness and parent involvement*. https://www.researchgate.net/publication/273692920_The_HIPPY_early_intervention_program_It%27s_impact_on_school_readiness_and_parent_involvement sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem .

Büyüktaşkapu Soydan, B. (2017). Some variables predicting the school readiness of preschool children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 189-208.

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Psychology Press.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Canbulat, T., & Kırıktas, H. (2016). İlkokula hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(1), 26-35.

Cantalini-Williams, M., Perron, J., & Biemiller, A. (2016). Revisiting the age-old question: what are the effects of relative age and gender on young children in school settings? *Journal of Childhood Studies*, 41(2), 4-12.

- Carlton, M.P., & Winsler, A. (1999). School readiness: the need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.
- Chaudhary, A. B., & Kaul, V. (2019). What works for school readiness? Understanding quality in preschool education. *Early Childhood Education and School Readiness in India*, 125-151.
- Child Trends, (2000). Background for community-level work on school readiness: a review of definitions, assessments, and investment strategies. <https://www.childtrends.org/publications/background-for-community-level-work-on-positive-reproductive-health-in-adolescence-reviewing-the-literature-on-contributing-factors> sayfasından erişilmiştir.
- Child Trends, (2001). School readiness: helping communities get children ready for school and schools ready for children. <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/schoolreadiness.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cohen R.A. (2011) Sustained Attention. J.S. Kreutzer, J. DeLuca, & B. Caplan (Ed.) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, New York, NY.
- Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 279-295.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Creswell, J.W. & Plano Clark V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Curtis, P.A., & Simons K.A. (2008). Pathways to ready schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(3), 171-183.
- Çetinkaya, B. (2010). *Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk*. Ankara: Pegem.
- De Cos, P. L. (1997). *Readiness for kindergarten: What does it mean?*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415969.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- De la Rochebrochard, E.(2013). Siblings and child development. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 276-287.
- Demirci, F. G., & Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 665-675.
- Demircioğlu, H. (2016). Sosyal Duygusal gelişim. N.Baysal Metin (Ed.). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (s.176). Ankara: Pegem..
- DeVellis, R. F. (2012). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev.). Ankara:Nobel.
- Dinctelmiller, M. L., Jablon, J. R., Marsden, D. B., & Meisels, S. J. (2013). *The work sampling system*.
<https://wsoz.pearsonclinical.com/wsoTeacherAppStatic/e3a8e8d75e694b5f90f9ba30cc0d5193/26876109bdaf4d3f86fdf182d2bb672d/guidelines/pdfs/Developmental%20Guidelines-P4.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dockett, S. & Perry, B. (2016). *Okula Geçiş: Algılar, Beklentiler, Deneyimler* (N.S.Erkan, Çev.). Ankara:Nobel.
- Doğan, Ö., & Acar Şengül, E. (2016). Büyüme ve gelişme. N.Baysal Metin (Ed.). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi içinde* (s.4). Ankara: Pegem.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., ... Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Early, D. M. & McKenna, M. (2008). *A Guide to assessment in early childhood: Compendium of assessment tools*.
<http://wvde.state.wv.us/oel/docs/Washington%20Assessment%20Guide.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Einon, D. (2000). *Bebeklikten okula öğrenmede ilk adımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Emel, B. L., & Alkon, A., 2006. *Health and school readiness literature review- selected programs, components and findings in the united state extended california*.
<https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ca>

d=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiVlsye9f7TAhUGkRQKHcZVDuQQFggqMAA
&url=http%3A%2F%2Fcchp.ucsf.edu%2Fsites%2Fchp.ucsf.edu%2Ffiles%2F
HS_Readiness_Full_v3.pdf&usg=AFQjCNGgQ_RIu0kclt9qePX3HIMitGo1CA
sayfasından erişilmiştir.

Emig, C. (2000). *School readiness: helping communities get children ready for school and schools ready for children*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444712.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Engel-Yener, B., Rosenblum, S., & Josman, N. (2010). Movement assessment battery for Children (M-ABC): Establishing construct validity for Israeli children. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 87–96.

Ergül, A. (2007). *BOEHM okul öncesi temel kavramlar testi-3'ün 36-47 aylık çocuklar için Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergül, A., & Dinçer, Ç. (2009). BOEHM okul öncesi temel kavramlar testi 3'ün 48-71 aylık çocuklar için Türkçe formunun psikometrik özellikleri. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi 2009. https://www.academia.edu/27434903/BOEHM_Okul_Oncesi_Temel_Kavramlar_Testi_3un_48_71_Aylik_Cocuklar_Icin_Turkce_Formunun_Psikometrik_Ozel_likleri sayfasından erişilmiştir.

Erkan, S. (2012). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır oluşlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.

Erkan, S., & Kırca, A. (2010) Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.

Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. Ankara: Seçkin.

Erkuş, A. (2016). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme - I. Ankara: Pegem Akademi.

- Ferguson, P., Jimerson, S. R., & Dalton, M. J. (2001). Sorting out successful failures: exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools*, 38(4), 327-341.
- Fink, E., Browne, W. V., Hughes, C., & Gibson, J. (2018). Using a “child’s-eye view” of social success to understand the importance of school readiness at the transition to formal schooling. *Social Development*, 28, 186–199.
- Galileo Pre-K Online, (t.y.). *Galileo school readiness scales & reporting tools*. <http://www.ati-online.com/pdfs/preschool/PreKSchoolReadinessScale-FAQ.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gallagher, H. L., & Frith, C.D. (2003). Functional imaging of ‘theory of mind’. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83.
- Geoffroy, M., Côté, S. M., Giguère, C., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M., & Séguin, J.R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359–1367.
- Gülay Ogelman, H. (2016). Gözlem. A. Önder (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, T. (2014). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ.H.Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güner, F., & Kartal, H. (2019). Okula hazır oluş üzerine nitel bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 244-259.
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişimin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Güzel, N., & Özyurt, M. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children’s school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431–454.

- Halle, T., Zaff, J., Calkins, J., & Margie, N. G. (2000). *Background for community-level work on school readiness: a review of definitions, assessments, and investment strategies*. <https://www.childtrends.org/publications/background-for-community-level-work-on-positive-reproductive-health-in-adolescence-reviewing-the-literature-on-contributing-factors> sayfasından erişilmiştir.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır oluşun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Headstart, U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families (2015). *Head Start early learning outcomes framework*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/elof-ohs-framework.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- High, P. (2008). School readiness. *American Academy Of Pediatrics*, 121(4), 1008-1015.
- Ip, P., Li, S. L., Rao, N., Ng, S. S. N., Lau, W. W. S., & Chow, C. B. (2013). *Validation study of the Chinese Early Development Instrument (CEDI)*. <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2431-13-146> sayfasından erişilmiştir.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- Janus, M. (2007). The school entry gap: socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375-403.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the early development instrument (EDI): a measure of children's school readiness. *Canadian Journal Of Behavioural Science*, 39(1), 1-22.
- Janus, M., & Reid-Westoby, C. (2016). *Monitoring the development of all children: the Early Development Instrument*. https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/07/Early-Childhood-Matters-2016_7.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Janus, M., Brinkman, S., Duku, E., Hertzman, C., Santos, R., Sayers, M., ... Walsh, C. (t.y.). *The early development instrument: a population-based measure for communities. A handbook on development, properties and use.* https://www.researchgate.net/publication/238581896_The_Early_Development_Instrument_A_Population-based_Measure_for_Communities_A_Handbook_on_Development_Properties_and_Use sayfasından erişilmiştir.
- Kagan, S. L. (1990). *Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility.* <http://policyforchildren.org/wp-content/uploads/2013/08/Readiness-2000-Rethinking-Rhetoric-and-Responsibility.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *National education goals panel.* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Karaman Benli, G. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z.F.Temel (Ed.). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. içinde (s.10-29). Ankara: Hedef.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kartwath, C., Relikowski, I., & Schmitt, M. (2014). Sibling structure and educational achievement: How do the number of siblings, birth order, and birth spacing affect children's vocabulary competences? *Journal of Family Research*, 26(3), 372-396.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. (1993). *The kaufman survey of early academic and language skills (K-SEALS).* <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/153450849902401-413> sayfasından erişilmiştir.

- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır oluşlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keçeli Kaysılı, B. (2013). Zihin kuramı: otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 83-103.
- Kıvılcım, T., & Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/02f7/4a382b4cc271c26dfe8d86db7e173045caa3.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır oluş olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutluca Canbulat, A.N. (2013).Okula ve öğrenmeye hazır oluş.S. Çelenk (Ed.).*İlkokuma yazma programı ve öğretimi* içinde (s.13-49). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kutluca Canbulat, A. N., & Canbulat, M. (2012). Almanya’da okula alma uygulamaları ve kiel okula alma testinin türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(1), 1-17.
- Küçüker, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. *Education*,137(1), 46-58.
- Lau, E. Y. H., Li, H., & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113.

- Linder, S. M., Ramey, M. D., & Zambak, S. (2013). Predictors of school readiness in literacy and mathematics. A selective review of the literature. *Early Childhood Research & Practice, 15*(1).
- MacDonald, M. (2016). *Preschoolers' motor skill development connected to school readiness*. <https://www.sciencedaily.com/releases/2016/10/161013155405.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Magnuson, K., Lahaie, C., & Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly, 87*(5), 1241-1262.
- Martin, A., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal of Family Psychology, 24*(2), 145-55.
- Martin, M., & Rubin, R. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports, 76*, 623-626.
- Marxwell, K.L., & Clifford, R. M. (2004). *Research in review: school readiness assessment*. http://www.calstatela.edu/sites/default/files/groups/Anna%20Bing%20Arnold%20Children's%20Center/Docs/naeyc_school_readiness_article.pdf sayfasından erişilmiştir.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.
- MEB. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Meissel, S. J (1995). *Performance assessment in early childhood education: the work sampling system*. *ERIC digest*. <https://www.ericdigests.org/1996-1/early.htm> adresinden erişilmiştir.

- Meisels, S. J. (1998). *Assesing readiness*.
https://archive.org/stream/ERIC_ED429272/ERIC_ED429272_djvu.txt
sayfasından erişilmiştir.
- Micalizzi, L., Brick, L. A., Flom, M., Ganiban, J. N., & Saudino, K. J. (2019). Effects of socioeconomic status and executive function on school readiness across levels of household chaos. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 331-340.
- Mindes, G. (2011). *Assessing young children* (4.Baskı). Boston: Pearson.
- Minnesota Department of Education (2012). *Minnesota school readiness study: developmental assessment at kindergarten entrance*.
<https://www.leg.state.mn.us/docs/2013/other/131347.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Mumcu, İ. (2014). *The effect of school start age and readiness for school on verbal ability acquisition*. Yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Murray, E., & Handisan L. J. (2011). The influence of being ready to learn on children's early school literacy and numeracy achievement. *Educational Psychology*, 31(5), 529-545.
- Müller, C. (2008). *Zurückgestellte kinder schicksal oder resultat einer differenzierten diagnostik?* https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/225/file/mueller_christina_wha.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Nakajima, N., Hasan, A., Jung, H., Brinkman, S., Pradhan, M., & Kinnell, A. (2019). Investing in school readiness: A comparison of different early childhood education pathways in rural Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 69, 22–38.
- National Association for the Education of Young Children -NAEYC, (2003). *Early childhood curriculum, assessment and program evaluation*.
<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally->

shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf sayfasından erişilmiştir.

National School Readiness Indicators Initiative, (2005). *Getting ready - findings from the national school readiness indicators initiative a 17 state partnership*. http://www.doe.k12.de.us/cms/lib09/DE01922744/Centricity/Domain/146/gettingready.pdf?_sm_auiVV6P5RRRDvMrfHr sayfasından erişilmiştir.

Ofsted, The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2014). *Are you ready? Good practice in school readiness*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/418819/Are_you_ready_Good_practice_in_school_readiness.pdf sayfasından erişilmiştir.

Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen faktörler. A.Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (21-34). Ankara: Pegem.

Okul, E. & Demirbağ, T. (2017). *Öğrenme gücü ile ilgili bilgilendirme kılavuzu (öğretmen ve aileler için)*. http://helpdeskinld.com/images/downloads/Guide_TU.docx sayfasından erişilmiştir.

Öner, N. (2008). Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Özarslan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları*. Yüksek lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem.

Öztürk, E., & Uysal, K. (2013). İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma-yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1041-1054.

- Panter, J. E., & Bracken, B. A. (2009). Validity of the bracken school readiness assessment for predicting first grade readiness. *Psychology in the Schools*, 46(5), 397-409.
- Peterson, J., Bruce, J., Patel, N., & Chamberlain, L.J. (2017). Parental attitudes, behaviors, and barriers to school readiness among parents of low-income latino children. *International Journal Of Enviromental Research and Public Health*, 15(2), 188-197.
- Polat, Ö. (2013). Okul öncesi eğitim programlarında ilköğretime hazırlık. A. Oktay (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde (s.65-86). Ankara: Pegem.
- Polat, Ö., Küçükluoğlu, K., & Sarı, S. Ç. (2016). Readiness to primary school: a comparison regarding visual perception and drawing lines skills. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 6(2), 58-66.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğa etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). 5-6 Yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır oluş düzeyine etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). 5-6 yaş çocuklarının kardeş sahibi olmalarının, kardeşleriyle ilişkilerinin ve sahip oldukları eğitim araçlarının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 104-122.
- Polat Unutkan, Ö., & Atış Akyol, N. (2016). Analyzing the relationship between school readiness and peer relations of five-year-old children. *International Journal on New Trends In Education and Their Implications*, 7(4), 29-39.

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies Of Reading*, 21(6), 498–514.
- Reardon, S. F., & Portilla, X. A. (2016). Recent Trends in Income, Racial, and Ethnic School Readiness Gaps at Kindergarten Entry. *AERA Open*, 2(3), 1-18.
- Rhode Island KIDS COUNT (2005). *Getting Ready: Findings from the National School Readiness Indicators Initiative A 17 State Partnership*. <http://www.rikidscount.org/Portals/0/Uploads/Documents/Early%20Learning/Getting%20Ready/Getting%20Ready%20-%20Full%20Report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rolan, E. P., Schmitt, S. A., Purpura, D. J., & Nichols, D. L. (2018). Sibling presence, executive function, and the role of parenting. *Infant Child Development*, 27(4), 1-18.
- Saçkes, M., Güçhan Özgül, S., & Avcı, K. (2013). İlkokula hazır oluşu değerlendirme. T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde* (s.235-246).. Ankara: Eğiten Kitap.
- Santrock, J. (2011). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yücel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Sicim, B. (2011). *School readiness: changes in the views of prospective early childhood teachers following a pre-service school readiness and transition to elementary school course*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Shaul, S., & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing*, 27, 749-768.

- Slicker, G. & Hustedt, J.T. (2019). Children's school readiness in socioeconomically diverse pre-K classrooms. *Early Child Development and Care*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1582527>.
- Smith, S. S. (2009). Erken Çocuklukta Matematik (S.Erdoğan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Soydan, S. (2018). Bilimsel süreç becerileri. B.Akman, G. Uyanık Balat, T.G. Yıldız (Ed.). *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi içinde* (s.51-70). Ankara: Anı.
- Şahin, B., Bozkurt, A., Usta, M. B., Aydın, M., Çobanoğlu, C., & Karabekiroğlu, K. (2019). Zihin kuramı: gelişimi, nörobiyoloji, ilişkili alanlar ve nörogelişimsel bozukluklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 24-41.
- Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teacher's views about school readiness. *Educational Sciencies: Theory & Practice*, 13(3), 1708-1713.
- Şen, S., Yıldız Çiçekler, C., & Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5- 6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 37-54.
- Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416033.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen faktörler. T.Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde* (s.4-8). Ankara: Eğiten Kitap.
- Taşkın, N. (2018). İlkokula Hazır Olma. F.Turan & A.İ. Yükselen (Ed.). *Çocuk gelişimi-2. Okul öncesi dönemde gelişim içinde* (s.314). Ankara Hedef.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (19. Baskı). Ankara: Yargı.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu sayfasından erişilmiştir.

- Turpoğlu Çelik, A. (2015). Erken çocukluk döneminin, aile ve toplum sağlığı ile demokrasi ve toplumsal gelişim üzerindeki etkileri ve yapılması gereken yatırım ve müdahaleler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 240-263.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2018). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (adnks) sonuçları*. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), (2012). *School readiness: a conceptual framework*. [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF, (2012). *School readiness: a conceptual framework*. [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Unutkan Polat, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, M., & Uslu, O. B. (2013). Okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-26.
- Vatansever Bayrakçı, H., & Kendici, M. (2018). Investigation of primary school students' school readiness levels. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 808-853.
- Veziroğlu, M. (2016). Okul öncesi dönemde matematik ve fen ilişkisi. B.Akman (Ed.). *Okul öncesi matematik eğitimi içinde* (s.217-230). Ankara: Pegem.
- Wheelock College Aspire Institute , (t.y.). *The five dimensions of readiness*. http://teachingcommons.cdl.edu/tk/modules_teachers/documents/5dimensionsdoc.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Willoughby, M. T., Piper, B., Oyanga, A., & King, K. M., (2019). *Measuring executive function skills in young children in Kenya: Associations with school readiness*. <https://doi.org/10.1111/desc.12818> sayfasından erişilmiştir.

- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wolf, S., & McCoy, D. C. (2017). Household socioeconomic status and parental investments: direct and indirect relations with school readiness in Ghana. *Child Development*, 90(1), 260-278.
- Yazıcı, Z. & Dereobalı, N. (2018). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. Z.F.Temel (Ed.). *Dil ve Erken Okuryazarlık* içinde (s.34-59). Ankara: Hedef.
- Yıldırım Hacııbrahimoğlu, B. (2016). Matematik ilkeleri ve standartları. B.Akman (Ed.). *Okul Öncesi Matematik Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük Üniversitesi*, 4(2), 130-141.
- Zelyurt, H., & Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 1-18.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306-320.

EKLER

Ek 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/04/2019-E.55309



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14/03/2019 tarihli ve 80287700-399-E.34367 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Safiye BİŞKİN'in, Prof.Dr.Neslihan AVCI'nın danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi " adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 24.04.2019 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla ve ekte gönderilen Başvuru Değerlendirme Raporundaki önerilerin de dikkate alınarak yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-099

Ek: 1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. MEB Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.6452471
Konu : Araştırma izni

28.03.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 14/03/2019 Tarihli ve E.9181 sayılı yazınız.

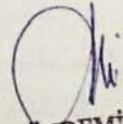
Enstitünüz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Safiye BİŞKİN'in "**Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (10 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

29 03/2019


Mahmut ÖZDEMİR

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: isticatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayye ARDA

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b150-888c-3960-b925-2478 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ !!!

Bu çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme sonrası özgürce vermeniz gerekmektedir. Size özel hazırlanmış bu bilgilendirmeyi lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınıza açık

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazır oluşlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme amaçlanmaktadır. Geliştirilecek olan ölçek okula başlama çağındaki çocukların okula hazır oluşlarını değerlendirilmede ve destek programlara ihtiyaç duyan çocukları belirlemede kullanılacaktır. Bu görüşmeyle siz değerli katılımcıların görüşleri doğrultusunda ölçeğin sınırları belirlenecek olup, analiz edilerek içerik düzenlenecektir. Böylece siz değerli katılımcıların görüşleri ile ilgili alana katkı sağlanması umulmaktadır.

ARAŞTIRMAYA KATILMA KOŞULLARI

Bu çalışmaya katılım için üniversitelerin eğitim bilimleri, eğitim psikolojisi, çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik anabilim dallarından birinde öğretim elemanı olmanız gerekmektedir.

NASIL BİR UYGULAMA YAPILACAKTIR ?

Araştırma kapsamında sizden Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı kapsamında Prof. Dr. Neslihan Avcı danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Safiye Bişkin tarafından hazırlanan “Okula Hazır Oluşa Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Soru Formu” nu cevaplamanız istenmektedir. Yanıtlarınızı mümkün olduğunca detaylı vermeniz okula hazır oluşa yönelik araştırma yapma konusundaki ulusal/yerel sorunlarımızı betimlemeye önemli katkılar getirebilir.

Sizden soru formunda yer alan sorulara içten ve samimi yanıtlar vermeniz beklenmektedir. Görüşme 25-30 dk arasında sürecektir.

Sizden toplanan verilerin kullanımı bu olur formunda tanımlanan araştırmayla sınırlı olacaktır.

ARAŞTIRMAYA KATILMA ONAYI:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya gönüllü olarak katılacağımı ve çalışmanın herhangi bir yerinde çekilebileceğim hakkında bilgilendirildim. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Bu formun imzalı ve/...../2018 tarihli bir kopyası bana verildi.

KATILIMCININ		İMZASI
ADI & SOYADI		
ADRESİ		
TEL. & FAKS		
TARİH		

Ek 4. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kurumun adı:

Doğum Tarihi:/...../.....

Cinsiyeti: () K () E

Kardeş sayısı:

Kaçıncı çocuk olduğu:

Annenin öğrenim durumu:

() Okuma yazma bilmiyor

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Ön lisans mezunu

() Lisans mezunu

() Yüksek lisans mezunu

() Doktora mezunu

Annenin mesleği:

Babanın öğrenim durumu:

() Okuma yazma bilmiyor

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Ön lisans mezunu

() Lisans mezunu

() Yüksek lisans mezunu

() Doktora mezunu

Babanın mesleği:

Ek 5. Yapılandırılmış Görüşme Formu

YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcı,

Görüşmemiz iki bölümden oluşacaktır. Birinci bölümde ilkokula başlamayla ilgili genel görüşlerinize ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise okula hazır oluş konusundaki ayrıntılı fikirlerinizi soracağım.

I.BÖLÜM

1. İlkokula başlamak ifadesinin size düşündürdüklerini benimle paylaşır mısınız?
2. İlkokul öğrencisi kavramı sizin için ne anlama geliyor? Paylaşır mısınız?
3. Okula hazır oluş denildiğinde aklınıza neler geliyor? Bir önem sırası oluşturmanız istense, en önemliden en önemsiz nasıl sıralarsınız?
4. Bir çocuğun ilkokulda başarılı olması için ölçütler sizce nelerdir? Başka bir anlatımla "Bir çocuk okula başlamak için yeterli olgunluğa sahiptir." diyebilmemiz için gözlemlenmesi gereken özellikler size göre hangileridir?
5. Sizce çocukların okula hazır oluşunu değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı mutlaka bulunması gerekir dediğiniz gelişimsel boyutlar nelerdir?

II. BÖLÜM

Bu bölümde ilkokula hazır oluşta değerlendirilmesi gereken görüşleriniz detaylandırılacaktır. Soracağım gelişimsel alanın ilkokula hazır oluşta önemi yoksa önemli bulmadığınızı belirtebilirsiniz.

1. Sizce çocukların okula hazır oluşunda bilişsel gelişim alanında hangi özellikler değerlendirilmelidir?
2. Sizce çocukların okula hazır oluşunda psiko-motor gelişim alanında hangi özellikler değerlendirilmelidir?
3. Sizce çocukların okula hazır oluşunda dil gelişim alanında hangi özellikler değerlendirilmelidir?
4. Sizce çocukların okula hazır oluşunda sosyal-duygusal gelişim alanında hangi özellikler değerlendirilmelidir?

5. Sizce çocukların okula hazır oluşunda öz bakım becerileri alanında hangi özellikler değerlendirilmelidir?
6. Okula hazır oluşu değerlendirmek için geliştirilen testlerin hangi akademik bilgiyi ölçmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
7. Konuyla ilgili önerileriniz nelerdir?

Ek 6. Çocuğun Bağlamına İlişkin Değişkenlere Göre OÇİHO Değerlendirmeleri

Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır oluş düzeyleri ve değerlendirmesi yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annenin ve babanın meslekleri, aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, içinde bulunulan kültür, çevre, inançlar ve değerler gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Bu amaçla araştırma kapsamında değişkenlere yer verilerek analizleri yapılmıştır.

Öncelikle araştırmaya katılan 61-72 aylık 380 çocuğun ilkokula hazır oluş düzeyleri incelemek üzere betimsel istatistikler yapılmıştır (Bknz. Tablo 35). Tabloda, çocukların genel itibariyle tüm ölçek düzeylerinde ve genelinde davranışları yüksek düzeyde yapabildikleri görülmektedir. En çok davranışın gerçekleştiği alt boyutun psikomotor gelişim ve en az davranışın gerçekleştiği alt boyutun özbakım becerileri olduğu görülmektedir.

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin yaş değişkenine göre ölçeğin geneli ve her alt boyuta ilişkin puan dağılımları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla uygulanan One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi istatistiklerine Tablo 37'de yer verilmiştir.

Tablo 37

Çocukların Yaşlarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F(2-377)	p	Post Hoc (Tukey)
Bilişsel Gelişim	69-72 Aylık	222	56,98	6,43	5,50	,004*	69-72Aylık>61-64 Aylık, 65-68 Aylık>61-64 Aylık
	65-68 Aylık	109	55,11	7,53			
	61-64 Aylık	49	53,90	7,02			
Dil Gelişimi	69-72 Aylık	222	19,92	2,73	4,31	,014*	69-72Aylık >61-64 Aylık
	65-68 Aylık	109	19,16	3,04			
	61-64 Aylık	49	18,84	3,35			
Sosyal Duygusal Gelişim	69-72 Aylık	222	51,86	4,81	,44	,647	
	65-68 Aylık	109	51,33	4,78			
	61-64 Aylık	49	51,69	5,20			
Psikomotor Gelişim	69-72 Aylık	222	11,52	0,62	1,53	,217	
	65-68 Aylık	109	11,44	0,67			
	61-64 Aylık	49	11,35	0,80			
Özbakım Becerileri	69-72 Aylık	222	5,34	0,95	3,32	,037*	69-72Aylık>61-64 Aylık
	65-68 Aylık	109	5,13	1,10			
	61-64 Aylık	49	4,98	1,07			
İlkokula Hazır Oluş Ölçeği	69-72 Aylık	222	145,62	13,56	3,65	,027*	69-72Aylık>61-64 Aylık, 65-68 Aylık>61-64 Aylık
	65-68 Aylık	109	142,17	15,14			
	61-64 Aylık	49	140,76	14,64			

*p<,05

Tablo 37'de çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş ölçeğinin geneli ve alt ölçeklerine ilişkin puan dağılımları arasında farklılık olup/olmadığı incelenmiştir. “Bilişsel Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=5,50$, $p=,004<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 61-64 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=53,90$), 65-68 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=55,11$) ve 69-72 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=56,98$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Dil

Gelişimi” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=4,31$, $p=,014<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 61-64 aylık çocukların dil gelişimi düzeylerinin ($\bar{X}=18,84$), 69-72 aylık çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X}=19,92$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Sosyal Duygusal Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=,44$, $p=,647>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Psikomotor Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=1,53$, $p=,217>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Özbakım Becerileri” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=3,32$, $p=,037<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 61-64 aylık çocukların özbakım beceri düzeylerinin ($\bar{X}=4,98$), 69-72 aylık çocukların öz bakım beceri düzeylerinden ($\bar{X}=5,34$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. İlkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=3,65$, $p=,027<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 61-64 aylık çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X}=140,76$), 65-68 aylık çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=142,17$) ve 69-72 aylık çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=145,62$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla her bir alt boyuta One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi çocuklarının bilişsel gelişim açısından yaşlarıyla okula hazır oluşları açısından $F_{(2-377)}=5,50$, $p=,004<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu, dil gelişimi açısından $F_{(2-377)}=4,31$, $p=,014<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu, sosyal-duygusal gelişim açısından $F_{(2-377)}=,44$, $p=,647>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı, psikomotor gelişim açısından $F_{(2-377)}=1,53$, $p=,217>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı ve özbakım becerileri açısından $F_{(2-377)}=3,32$, $p=,037<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin geneline bakıldığında 61-72 aylık çocukların yaşlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=3,65$, $p=,027<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların ulaşıldığı çeşitli çalışmaları görmek mümkündür. Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2014) çalışmalarında ilkokula yeni başlayan 60-66 yaş grubu çocukların okula hazır

oluşlarını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre parmak kaslarının yeterince gelişmediği, boy-ağırlık bakımından okulun/sınıfın fiziksel şartlarına uyum sağlamadığı, algılamada sorun yaşadıkları, düşüncelerini ifade etmede zorlandıkları, kendilerini anlatma ve çevresiyle iletişim kurma problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Aslan ve Çıkar'ın 2018 yılında yaptıkları çalışmada da 60-65 aylık okula başlayan çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve psiko-sosyal gelişimleri açısından okula hazır oluşları incelenmiş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu çocukların düşük özgüvene sahip oldukları, başarı duygusunda yetersiz oldukları, psiko-sosyal açıdan sosyalleşme (oyun gruplarına katılmada isteksizlik, iletişim problemleri, yalnız zaman geçirme ve aile üyeleriyle arkadaşlarından daha ilişkiler geliştirme) ve kurallara uymada problem yaşadıkları belirtilmiştir. Güzel ve Özyurt'un (2018) çalışmasında ise okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve yaş arttıkça okul olgunluğu puan ortalamasında da artış olduğunu saptanmıştır. Araştırmalar incelendiğinde yaş faktörünün okula başlama için kabul edilebilecek geçerli bir ölçüt olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada da çocukların gelişimsel açıdan tam olarak hazır oldukları zamanlarda okula başlamasının önemi vurgulanmaktadır.

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ölçeğin geneli ve her alt boyuta ilişkin puan dağılımları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla uygulanan Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi istatistiklerine Tablo 38'de yer verilmiştir.

Tablo 38

Çocukların Cinsiyetlerine Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Bilişsel Gelişim	Kız	186	56,77	6,43	2,01	378	,046*
	Erkek	194	55,35	7,31			
Dil Gelişimi	Kız	186	19,93	2,62	2,41	378	,017*
	Erkek	194	19,21	3,16			
Sosyal Duygusal Gelişim	Kız	186	52,47	4,56	3,11	378	,002*
	Erkek	194	50,94	5,01			
Psikomotor Gelişimi	Kız	186	11,51	0,65	1,07	378	,287
	Erkek	194	11,44	0,67			
Özbakım Becerileri	Kız	186	5,25	1,00	,30	378	,768
	Erkek	194	5,22	1,04			
İlkokula Hazır Oluş Ölçeği	Kız	186	145,92	13,11	2,60	378	,010*
	Erkek	194	142,15	15,10			

*p<,05

Tablo 38'de 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre ilkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ve alt ölçeklere ilişkin düzeyleri arasında farklılık olup/olmadığı görülmektedir. “Bilişsel Gelişim” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=2,01$, $p=,046<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kız çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=56,77$), erkek çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=55,35$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Dil Gelişimi” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=2,41$, $p=,017<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kız çocukların dil gelişimi düzeylerinin ($\bar{X}=19,93$), erkek çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X}=19,21$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Sosyal Duygusal gelişim” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=3,11$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kız çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=52,47$), erkek çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=50,94$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Psikomotor Gelişim” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=1,07$, $p=,287>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Özbakım Becerileri” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların

cinsiyetlerine göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=,30$, $p=,768>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. İlkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=2,60$, $p=,010<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kız çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X}=145,92$), erkek çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=142,15$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların cinsiyetlerine göre ilkokula oluş düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla her bir alt boyut için Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=56,77$), erkek çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=55,35$) daha yüksek olduğu, kız çocukların dil gelişimi düzeylerinin ($\bar{X}=19,93$) erkek çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X}=19,21$) daha yüksek olduğu, kız çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=52,47$) erkek çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=50,94$) daha yüksek olduğu gözlemlenirken; psikomotor gelişim alt boyutunda $t_{(378)}=1,07$, $p=,287>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı ve özbakım becerileri alt boyutunda $t_{(378)}=,30$, $p=,768>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçeğin geneli açısından bakıldığında ise farklılık, kız çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X}=145,92$), erkek çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=142,15$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen veya farklı görüşü savunan çeşitli araştırmalar görülmektedir. Boardman (2006) çalışmasında yaş ve cinsiyet faktörünün Tazmanya'da bulunan okullarda okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş çocuklarının akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgulara göre matematik, okuma ve ses bilgisi çalışmalarında kız çocuklar erkek çocuklara oranla istatistiksel olarak daha yüksek sonuçlar elde etmiştir. Benzer şekilde Murray ve Handisan (2011) bir yıl boyunca süren çalışmaları sonucunda cinsiyetin çocukların okuryazarlık ve sayısal başarı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bielmiller ve Cantalini (2000) çalışmalarında il değerlendirmeleri sonucu kızların akademik performanslarının daha yüksek çıktığını belirtmiştir (aktaran Cantalini Williams, Perron & Biemiller, 2016). Vatansever Bayrakçı ve Kendirci'nin (2018) ilköğretim öğrencilerinin okula hazırlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılıklarını incelediği çalışmasında okula hazırlık düzeyinin kızların lehine anlamlı bir farklılığı olduğunu saptamıştır. Fink, Browne, Hughes ve Gibson (2018) ise çalışmalarında erken çocukluk dönemindeki erkeklerin kızlarla kıyaslandığında daha

büyük problem davranışları yaşadıkları ve düşük öz düzenleme becerileri dolayısıyla sosyal-duygusal yeterliliklerinin düşük olduğunu ve kızlara kıyasla daha düşük akademik başarı sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca dil becerilerinin çocukların okula başladıklarında akademik başarı elde etmelerini kolaylaştırmasının yanı sıra akranları ve diğer yetişkinlerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından da önemli olmasından dolayı okula hazır oluş çalışmalarında muhakkak dil gelişiminin de incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kartwath, Relikovski ve Schmitt (2014) çalışmalarında çocukların dil gelişimleri açısından yaşça büyük olan kardeşlerin rol model oldukları ve çocukların sözcük dağarcığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının çocukların dil gelişimleri üzerindeki önemi ortaya çıkmaktadır. Gelişim alanlarının birbirleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu durumun çocukların sosyal duygusal gelişim alanlarını da etkileyeceği kaçınılmaz bir gerçektir. Ziv (2013) yılında yaptığı çalışmada sosyal bilgi işleme, sosyal yeterlilik ve okula hazır oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda cinsiyetle öğrenmeye yönelik tutumlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirten araştırmacı sosyal yeterlilikle sosyal bilgiyi işleme ve okula hazırlık arasındaki bağlantıyı vurgulayarak zihinsel işlemlerin dolaylı bir yolla sosyal becerilere çevrildiği ve daha sonra okul hazırlığına çevrildiğini ifade etmiştir. Bu araştırmalara nazaran alanyazında cinsiyet faktörünün okul başarısı üzerinde etkili olmadığını vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Alakoç Pirpir, Yıldız Çiçekler, Büyükbayraktar, Ç. & Konuk Er, 2011; Cinkılıç, 2009; Erkan & Kırca, 2010; Polat Unutkan, 2007; Yoleri & Tanış, 2014; Uslu & Uslu, 2013).

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre ölçeğin geneli ve her alt boyuta ilişkin puan dağılımları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla uygulanan One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi istatistiklerine Tablo 39'da yer verilmiştir.

Tablo 39

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F(2-377)	p
Bilişsel Gelişim	1	140	55,48	7,12	2,16	,117
	2	183	56,79	6,69		
	3 ve Üstü	57	55,04	7,00		
Dil Gelişimi	1	140	19,65	2,82	1,02	,362
	2	183	19,66	2,98		
	3 ve Üstü	57	19,05	3,04		
Sosyal Duygusal Gelişim	1	140	51,35	4,99	,85	,429
	2	183	52,02	4,77		
	3 ve Üstü	57	51,44	4,77		
Psikomotor Gelişim	1	140	11,42	0,69	,88	,414
	2	183	11,52	0,66		
	3 ve Üstü	57	11,46	0,60		
Özbakım Becerileri	1	140	5,19	1,01	,50	,608
	2	183	5,22	1,05		
	3 ve Üstü	57	5,35	0,94		
İlkokula Hazır Oluş Ölçeği	1	140	143,09	14,26	1,34	,264
	2	183	145,21	14,26		
	3 ve Üstü	57	142,33	14,22		

*p<,05

Tablo 39'da çocukların kardeş sayılarına göre ilkokula hazır oluş ölçeğinin geneli ve alt ölçeklerine ilişkin puan dağılımları arasında farklılık olup/olmadığı görülmektedir. “Bilişsel Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=2,16$, $p=,117>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Dil Gelişimi” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=1,02$, $p=,362>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Sosyal Duygusal Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=,85$, $p=,429>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Psikomotor Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=,88$, $p=,414>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Özbakım Becerileri” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=,50$, $p=,608>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. İlkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre ilkokula

hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(2-377)}=1,34$, $p=,264>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Çocukların kardeş sayısına göre ilkokula oluş düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla her bir alt boyuta One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kardeş sayısı ile ilkokula hazır oluş arasında hem alt boyutlar açısından hem de testin geneli açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak Özgül Polat tarafından 2007 yılında 5-6 yaş çocuklarının kardeş sahibi olmalarının ve kardeş ilişkilerinin okula hazır bulunuşluk düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada kardeş değişkeninin okula hazır bulunuşluğu olumlu şekilde etkilediği saptanmıştır. Koşan'ın (2015) ise çalışmasında birle üç arasında kardeşe sahip olan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin yedi ve üstü kardeşe sahip olan çocuklarından daha yüksek olduğu belirterek ,kardeş sayısının okula hazır bulunuşluk üzerinde etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Al-Hassan ve Lansford (2009) ise Ürdün'deki çocukların okula hazır oluşunu farklı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, kardeş sayısı ile okula hazır oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirterek daha fazla kardeşi olan çocukların daha az kardeşi olan çocuklara göre okula daha az hazır olduklarını ifade etmiştir. Çok kardeşe sahip olmanın okula hazır oluş üzerindeki olumsuz etkilerinin nedenleri ailenin çocuğa sunduğu imkanlardaki yetersizlik, çocuğun ihtiyaçlarını karşılayamama, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynlerin uzun süreli çalışması ve bu nedenden dolayı çocuklarına gerekli desteği sağlayamaması ve çocukla aile arasındaki iletişim sorunları şeklinde yorumlanabilir.

Aslında kardeşler çocukların ilk akranlarıdır. Okula başlamadan önce onlarla kuracağı ilişkiler sayesinde okula başladığında arkadaşlarıyla nasıl kurması gerektiğini öğrenirler. Ayrıca paylaşma, yardımlaşma, iş birliği yapma, sorumluluk alma, aynı odayı paylaşan çocukların birbirlerine yönelik saygısı açısından oda içerisinde düzeni sağlama gibi çeşitli prososyal davranışlar okula başlamadan önce evde kardeşlerden öğrenilir. Özgül Polat ve Atış Akyol (2016) çalışmalarında daha sık prososyal davranış sergileyen çocukların okula hazır oluş düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Berk (2015) bu konudaki görüşünü prososyal becerileri güçlü olan çocukların arkadaş edinme konusunda zorlanmadıklarını belirtmiştir. Bu durumda çocuğun sosyal gelişimlerinin iyi olduğunu gösterirken, okulu daha çok sevmesini ve okulda geçirilen zaman içerisinde sıkılmamasına, arkadaşlarıyla güzel vakitler geçirmesini sağlar. Öte yandan de la Rochebrochard çalışmasında tek çocuk

olmanın avantajı olarak genç yaşta güçlü bir sözel bileşeni olmayı gösterirken bu durumun dezavantajını bilişsel sonuçlar üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (2013). Cole ve Mitchell (2000) çalışmasında çocukların kardeşleriyle harcadığı zaman ve etkileşimin artmasıyla zihinsel esnekliğinde gelişmesinin muhtemel olduğunu belirtmiştir. Zihinsel esneklik ise yürütücü işlevler açısından dolayısıyla da bilişsel gelişim açısından okula hazır oluşu etkileyen bir kavramdır. Kardeş sayısı ve okula hazır oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçları arasındaki farklılıkların dönemsel değişiklikler, kardeşler arasındaki ilişkiler, kardeş sayısının çok olması, kardeşle geçirilen zamanın kalitesi ve içeriği veya teknoloji aracıyla çocuğun bilgiye ulaşma düzeyindeki artış gibi nedenler etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre İncelenmesi

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin doğum sırası değişkenine göre ölçeğin geneli ve her alt boyuta ilişkin puan dağılımları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla uygulanan One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi istatistiklerine Tablo 40'da yer verilmiştir.

Tablo 40

Çocukların Doğum Sırasına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	S	F(3-376)	p
Bilişsel Gelişim	İlk Çocuk	46	57,15	6,41	,94	,421
	Son Çocuk	164	56,32	6,91		
	Ortanca Çocuk	31	54,94	6,76		
	Tek Çocuk	139	55,60	7,13		
Dil Gelişimi	İlk Çocuk	46	19,93	2,55	1,27	,285
	Son Çocuk	164	19,53	3,07		
	Ortanca Çocuk	31	18,68	3,16		
	Tek Çocuk	139	19,68	2,81		
Sosyal Duygusal Gelişim	İlk Çocuk	46	52,50	4,76	1,13	,337
	Son Çocuk	164	51,85	4,77		
	Ortanca Çocuk	31	50,58	4,82		
	Tek Çocuk	139	51,47	4,97		
Psikomotor Gelişim	İlk Çocuk	46	11,57	0,62	1,90	,129
	Son Çocuk	164	11,52	0,63		
	Ortanca Çocuk	31	11,26	0,73		
	Tek Çocuk	139	11,43	0,69		
Özbakım Becerileri	İlk Çocuk	46	5,28	1,00	,57	,639
	Son Çocuk	164	5,29	0,99		
	Ortanca Çocuk	31	5,06	1,21		
	Tek Çocuk	139	5,19	1,01		
İlkokula Hazır Oluş Ölçeği	İlk Çocuk	46	146,43	13,37	1,23	,298
	Son Çocuk	164	144,52	14,44		
	Ortanca Çocuk	31	140,52	14,50		
	Tek Çocuk	139	143,36	14,26		

*p<,05

Tablo 40'da çocukların doğum sırasına göre ilkokula hazır oluş ölçeğinin geneli ve alt ölçeklerine ilişkin puan dağılımları arasında farklılık olup/olmadığı araştırılmıştır. “Bilişsel Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların doğum sırasına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(3-376)}=,94$, $p=,421>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Dil Gelişimi” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların doğum sırasına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(3-376)}=1,27$, $p=,285>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Sosyal Duygusal Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların doğum sırasına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(3-376)}=1,13$, $p=,337>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Psikomotor Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların doğum sırasına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(3-376)}=1,90$,

$p=,129>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Özbakım Becerileri” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların doğum sırasına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(3-376)}=,57$, $p=,639>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. İlkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların doğum sırasına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(3-376)}=1,23$, $p=,298>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Çocukların doğum sırasına göre ilkokula oluş düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla her bir alt boyuta One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda doğum sırasıyla ilkokula hazır oluş arasında hem alt boyutlar açısından hem de testin geneli açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırmaların (Kartwath, Relikovski ve Schmitt, 2014) sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Ancak alanyazındaki bu durumun tam tersini savunan araştırmalar mevcuttur. Polat Unutkan (2007) çeşitli değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında doğum sırası değişkenine göre sosyal duygusal gelişim alanında birinci çocukların lehine, matematik ve ses çalışmaları alt boyutunda ikinci çocukların lehine anlamlı farklılık saptarken; labirent çalışmaları, özbakım becerileri, fiziksel gelişim ve zihinsel gelişim alt boyutlarında üçüncü çocukların aleyhine farklılık saptamıştır. Rolan, Schmitt, Purpura ve Nichols (2018) ise çalışmalarında kardeş varlığıyla yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ortanca çocuk olmayla okula hazır oluşta etkisi bulunan yürütücü işlevlerde düşük seviyede performans gösterme arasında ilişki olduğu belirtilmiştir.

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin anne öğrenim durumu değişkenine göre ölçeğin geneli ve her alt boyuta ilişkin puan dağılımları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla uygulanan One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi istatistiklerine Tablo 41'de yer verilmiştir.

Tablo 41

Anne Öğrenim Durumlarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Anne Öğrenim	N	$\bar{X}$	S	F(4-375)	p	Post Hoc (Tukey)
Bilişsel Gelişim	İlkokul	37	53,11	7,79	4,63	,001*	Lisans ve Üstü
	Ortaokul	42	56,00	6,69			>ilkokul, Ön
	Lise	136	55,11	7,25			Lisans > İlkokul,
	Ön Lisans	32	56,13	7,46			Lise > İlkokul,
	Lisans ve Üstü	133	57,81	5,81			Ortaokul > İlkokul
Dil Gelişimi	İlkokul	37	18,11	3,40	4,41	,002*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	42	19,31	2,77			İlkokul, Ön
	Lise	136	19,32	2,97			Lisans > İlkokul,
	Ön Lisans	32	20,19	2,56			Lise > İlkokul,
	Lisans ve Üstü	133	20,14	2,73			Ortaokul > İlkokul
Sosyal Duygusal Gelişim	İlkokul	37	50,78	4,98	2,94	,021*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	42	51,38	4,95			İlkokul, Ön
	Lise	136	50,93	5,07			Lisans > İlkokul
	Ön Lisans	32	51,84	4,94			
	Lisans ve Üstü	133	52,77	4,36			
Psikomotor Gelişim	İlkokul	37	11,38	0,68	2,45	,046*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	42	11,43	0,67			İlkokul
	Lise	136	11,40	0,70			
	Ön Lisans	32	11,39	0,71			
	Lisans ve Üstü	133	11,62	0,59			
Özbakım Becerileri	İlkokul	37	5,19	1,00	1,36	,249	
	Ortaokul	42	5,38	0,94			
	Lise	136	5,11	1,10			
	Ön Lisans	32	5,09	0,96			
	Lisans ve Üstü	133	5,35	0,96			
İlkokula Hazır Oluş Ölçeği	İlkokul	37	138,57	15,75	4,53	,001*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	42	143,50	13,87			İlkokul, Ön
	Lise	136	141,87	14,87			Lisans > İlkokul,
	Ön Lisans	32	144,63	15,04			Lise > İlkokul,
	Lisans ve Üstü	133	147,70	12,27			Ortaokul > İlkokul, Lisans ve Üstü > Lise, Ön Lisans > Lise

*p<,05

Tablo 41'de çocukların anne öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş ölçeğinin geneli ve alt ölçeklerine ilişkin puan dağılımları arasında farklılık olup/olmadığı incelenmiştir. “Bilişsel Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre

ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=4,63$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ilkokul mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=53,11$), annesi ortaokul mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=56,00$), annesi lise mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=55,11$), annesi ön lisans mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=56,13$) ve annesi lisans ve daha üst kademedeki mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=57,81$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Dil Gelişimi” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=4,41$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ilkokul mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinin ($\bar{X}=18,11$), annesi ortaokul mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X}=19,31$), annesi lise mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X}=19,32$), annesi ön lisans mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X}=20,19$) ve annesi lisans ve daha üst kademedeki mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X}=20,14$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Sosyal Duygusal Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=2,94$, $p=,021<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ilkokul mezunu olan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=50,78$), annesi ön lisans mezunu olan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=51,84$) ve annesi lisans ve daha üst kademedeki mezunu olan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=52,77$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Psikomotor Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=2,45$, $p=,046<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ilkokul mezunu olan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=11,78$), annesi lisans ve daha üst kademedeki mezunu olan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=11,62$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Özbakım Becerileri” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=1,36$, $p=,249>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. İlkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=4,53$,

$p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ilkököl mezunu olan çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X}=138,57$), annesi ortaokul mezunu olan çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=143,50$), annesi lise mezunu olan çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=141,87$), annesi ön lisans mezunu olan çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=144,63$) ve annesi lisans ve daha üst kademedan mezunu olan çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=147,70$) daha düşük olmasından, annesi lise mezunu olan çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X}=141,87$), annesi ön lisans mezunu olan çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=144,63$) ve annesi lisans ve daha üst kademedan mezunu olan çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=147,70$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların ilkökula hazır oluş düzeylerinin anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılıklarını incelemek amacıyla One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel gelişim alt boyutunda $F_{(4-375)}=4,63$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu, dil gelişimi alt boyutunda $F_{(4-375)}=4,41$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu, sosyal duygusal gelişim alt boyutunda $F_{(4-375)}=2,94$, $p=,021<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu ve psikomotor gelişim alt boyutunda $F_{(4-375)}=2,45$, $p=,046<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık anne öğrenim durumunun ilkökoldan başlayarak lisans ve üstü eğitime doğru arttıkça çocukların hazır oluş düzeyinin artmasından kaynaklanmaktadır. Yani anne öğrenim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da ilkökula hazır oluş düzeyinde artış olmaktadır. Bunun nedeni eğitim seviyesi arttıkça annelerin çocuğun okul başarısına desteğin artması, çocuklara sunulan imkanların çeşitliliği veya çocukla geçirilen zamanın kalitesinden kaynaklanıyor olabilir. Fakat çocukların özbakım becerileri anne öğrenim durumu açısından incelendiğinde $F_{(4-375)}=1,36$, $p=,249>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. İlkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ilişkin anne öğrenim durumlarına incelendiğinde ilkökula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=4,53$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Annenin eğitim seviyesinin çocuğun performansı üzerindeki olumlu etkileri ve okula hazır bulunuşluğu öngörebilme açısından önemli olduğu bilinmektedir (Engel-Yeger, Rosenblum & Josman, 2010). Alanyazındaki araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir. Sosyal dezavantajlı olan ve olmayan çocuklar arasındaki akademik hazırlık ve başarıyı azaltmayı test etmek amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına göre

düşük eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının resmi eğitim almadıkları durumlarda 6-7 yaşlarında uygulanan akademik hazırlık ve başarı testlerinde yüksek eğitilmiş annelerin çocuklarından daha düşük puanlar aldıkları saptanmıştır (Geoffroy, Côté, Giguère, Dionne, Zelazo, Tremblay, Boivin & Séguin, 2010). Nakajima, Hasan, Jung, Brinkman, Pradhan ve Kinnel (2019) çalışmalarında düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının öğrenme çıktılarının düşük olduğu ve okula hazır oluş için ihtiyaçları olan erken çocukluk eğitimi tam olarak alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin baba öğrenim durumu değişkenine göre ölçeğin geneli ve her alt boyuta ilişkin puan dağılımları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla uygulanan One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi istatistiklerine Tablo 42'de yer verilmiştir.

Tablo 42

Baba Öğrenim Durumlarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Baba Öğrenim	N	$\bar{X}$	S	F(4-375)	p	Post Hoc (Tukey)
Bilişsel Gelişim	İlkokul	32	52,09	7,97	4,67	,001*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	30	55,80	7,79			İlkokul, Ön Lisans
	Lise	115	55,17	7,34			> İlkokul, Lise >
	Ön Lisans	37	56,97	6,54			İlkokul, Ortaokul
	Lisans ve Üstü	166	57,25	5,97			> İlkokul
Dil Gelişimi	İlkokul	32	18,13	3,36	3,33	,011*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	30	19,73	2,68			İlkokul, Ön Lisans
	Lise	115	19,23	3,05			> İlkokul, Lise >
	Ön Lisans	37	19,92	2,58			İlkokul, Ortaokul
	Lisans ve Üstü	166	19,96	2,79			> İlkokul
Sosyal Duygusal Gelişim	İlkokul	32	50,19	5,11	3,56	,007*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	30	51,53	4,62			İlkokul, Ön Lisans
	Lise	115	50,70	5,29			> İlkokul
	Ön Lisans	37	52,78	4,80			
	Lisans ve Üstü	166	52,45	4,36			
Psikomotor Gelişim	İlkokul	32	11,19	0,78	3,69	,006*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	30	11,50	0,73			İlkokul, Ön Lisans
	Lise	115	11,37	0,69			> İlkokul
	Ön Lisans	37	11,51	0,65			
	Lisans ve Üstü	166	11,59	0,58			
Özbakım Becerileri	İlkokul	32	4,84	1,08	3,45	,009*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	30	5,37	1,07			İlkokul, Ön Lisans
	Lise	115	5,08	1,11			> İlkokul
	Ön Lisans	37	5,59	0,60			
	Lisans ve Üstü	166	5,41	0,97			
İlkokula Hazır Oluş Ölçeği	İlkokul	32	136,44	15,37	4,99	,001*	Lisans ve Üstü >
	Ortaokul	30	143,93	15,24			İlkokul, Ön Lisans
	Lise	115	141,54	15,46			> İlkokul, Lise >
	Ön Lisans	37	146,78	13,02			İlkokul, Ortaokul
	Lisans ve Üstü	166	146,55	12,51			> İlkokul, Lisans ve Üstü > Lise, Ön Lisans > Lise

*p<,05

Tablo 42'de çocukların baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş ölçeğinin geneli ve alt ölçeklerine ilişkin puan dağılımları arasında farklılık olup/olmadığı incelenmiştir. “Bilişsel Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=4,67$, $p=,001<,05$ 'e göre

anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, babası ilkokul mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ($\bar{X} = 52,09$), babası ortaokul mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 55,80$), babası lise mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 55,17$), babası ön lisans mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 56,97$) ve babası lisans ve daha üst kademedenden mezunu olan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 57,25$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Dil Gelişimi” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=3,33$, $p=,011<,05$ ’e göre anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, babası ilkokul mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinin ($\bar{X} = 18,13$), babası ortaokul mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X} = 19,73$), babası lise mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X} = 19,23$), babası ön lisans mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X} = 19,92$) ve babası lisans ve daha üst kademedenden mezunu olan çocukların dil gelişimi düzeylerinden ($\bar{X} = 19,96$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Sosyal Duygusal Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=3,56$, $p=,007<,05$ ’e göre anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, babası ilkokul mezunu olan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinin ($\bar{X} = 50,19$), babası ön lisans mezunu olan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 52,78$) ve babası lisans ve daha üst kademedenden mezunu olan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 52,45$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Psikomotor Gelişim” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=3,69$, $p=,006<,05$ ’e göre anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, babası ilkokul mezunu olan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinin ($\bar{X} = 11,19$), babası ön lisans mezunu olan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 11,51$) ve babası lisans ve daha üst kademedenden mezunu olan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 11,59$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Özbakım Becerileri” alt ölçeğinde 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=3,45$, $p=,009<,05$ ’e göre anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, babası ilkokul mezunu olan çocukların özbakım beceri düzeylerinin ($\bar{X} = 4,84$), babası ön lisans mezunu olan çocukların özbakım beceri

düzeylerinden ($\bar{X}=5,59$) ve babası lisans ve daha üst kademedan mezunu olan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=5,41$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. İlkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=4,99$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babası ilkokul mezunu olan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X}=136,44$), babası ortaokul mezunu olan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=143,93$), babası lise mezunu olan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=141,54$), babası ön lisans mezunu olan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=146,78$) ve babası lisans ve daha üst kademedan mezunu olan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=146,55$) daha düşük olmasından, babası lise mezunu olan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X}=141,54$), babası ön lisans mezunu olan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=146,78$) ve babası lisans ve daha üst kademedan mezunu olan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X}=146,55$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılıklarını incelemek amacıyla One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel gelişim alt boyutunda $F_{(4-375)}=4,67$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu, dil gelişimi alt boyutunda $F_{(4-375)}=3,33$, $p=,011<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu, sosyal duygusal gelişim alt boyutunda $F_{(4-375)}=3,56$, $p=,007<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu ve psikomotor gelişim alt boyutunda $F_{(4-375)}=3,69$, $p=,006<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu ve özbakım becerileri ($F_{(4-375)}=3,45$, $p=,009<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu) görülmektedir. OÇİHO geneline ilişkin çocukların baba öğrenim durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $F_{(4-375)}=4,99$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yani babanın öğrenim durumu arttıkça çocuğun okula hazır oluş seviyesi de artmaktadır. Alpkan, Kara ve Yılmaz (2018) çalışmalarında çocukların okul hazır olma durumunu çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda babaların eğitim düzeylerinin arttığında çocukların da okula hazır oluş düzeylerinin de arttığı ifade edilmiştir. Martin, Ryan ve Brooks-Gunn'un (2010) okula hazırlığı akademik ve sosyal açıdan ele aldığı çalışmanın sonucunda düşük akademik seviyeye sahip çocuklar üzerinde babalarının desteğinin akademik ve sosyal açıdan daha düşük seviyedeki anneden daha yüksek yarar sağladığını

vurgulamışlardır. Alanyazın incelendiğinde genellikle okula hazır oluşla ilgili çalışmalarda bağımsız değişkenlerden birinin annenin öğrenim durumu olduğu görülmektedir. Babanın öğrenim durumunun değişken olarak alındığı çalışma sayısı kısıtlıdır.

Alanyazın taramasında ayrıca anne-baba öğrenim durumunun okula hazır bulunuşluk üzerindeki etkilerini birlikte inceleyen çalışmalara da rastlanılmaktadır. Erkan ve Kırca (2010) okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerinde ki etkisini incelediği çalışmalarında anne ve babanın öğrenim düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda anne ve babası lise veya üstü eğitim derecesine sahip çocukların anne ve babası okuma yazma bilmeyen veya okur yazar olan veya ilköğretim mezunu olan çocuklara oranla yüksek derece okula hazır bulunuşluğa sahip oldukları yani anne ve baba öğrenim durumunun çocuğun okula hazır bulunuşluğu üzerinde anlamlı farklılık yarattığı ifade etmiştir. Ancak 2011 yılında Erkan tarafından yapılan çalışma da farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf çocuklarının anne-baba öğrenim düzeyine göre okula hazır bulunuşluklarının incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların hazır bulunuşlukları üzerinde anne eğitim düzeyi anlamlı farklılık gösterirken, baba eğitim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Genel olarak araştırmalar değerlendirildiğinde anne ve babanın öğrenim seviyesi arttıkça çocukların okula hazır bulunuşluk seviyelerinin de arttığı görülmektedir. Bu sonuçlara yönelik durumların çocukla geçirilen kaliteli zaman, ev ortamında okuryazarlığı destekleyecek etkinliklerin yapılması, bilinçli ebeveynlik, gelişimsel olarak çocuğa sunulan imkanların çeşitliliği, çocuklara kitap okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılması, eğitime verilen önem gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin anne çalışma durumu değişkenine göre ölçeğin geneli ve her alt boyuta ilişkin puan dağılımları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla uygulanan Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi testi istatistiklerine Tablo 43'de yer verilmiştir.

Tablo 43

Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Geneli ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Dağılımları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Bilişsel Gelişim	Çalışıyor	154	57,38	6,05	3,15	378	,002*
	Çalışmıyor	226	55,13	7,33			
Dil Gelişimi	Çalışıyor	154	20,02	2,78	2,52	378	,012*
	Çalışmıyor	226	19,25	2,99			
Sosyal Duygusal Gelişim	Çalışıyor	154	52,42	4,63	2,46	378	,014*
	Çalışmıyor	226	51,19	4,94			
Psikomotor Gelişimi	Çalışıyor	154	11,56	0,63	2,07	378	,040*
	Çalışmıyor	226	11,42	0,68			
Özbakım Becerileri	Çalışıyor	154	5,27	1,02	,65	378	,516
	Çalışmıyor	226	5,20	1,01			
İlkokula Hazır Oluş Ölçeği	Çalışıyor	154	146,66	13,03	3,03	378	,003*
	Çalışmıyor	226	142,19	14,81			

Tablo 43 incelendiğinde 61-72 aylık çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre ilkökula hazır oluş ölçeğinin geneline ve alt ölçeklere ilişkin düzeyleri arasında farklılık olup/olmadığı görülmektedir. “Bilişsel Gelişim” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre ilkökula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=3,15$, $p=,002<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi çalışan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=57,38$), annesi çalışmayan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=55,13$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Dil Gelişimi” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre ilkökula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=2,52$, $p=,012<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi çalışan çocukların dil gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=20,02$), annesi çalışmayan çocukların dil gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=19,25$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Sosyal Duygusal Gelişim” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre ilkökula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=2,46$, $p=,014<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi çalışan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinin ($\bar{X}=52,42$), annesi çalışmayan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinden ($\bar{X}=51,19$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Psikomotor Gelişim” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre ilkökula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)}=2,07$, $p=,040<,05$ ’e göre anlamlı farklılık

olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi çalışan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinin ($\bar{X} = 11,56$), annesi çalışmayan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 11,42$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Özbakım Becerileri” alt ölçeğine ilişkin 61-72 aylık çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)} = 0,65$, $p = 0,516 > 0,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Annesi çalışan ve annesi çalışmayan çocukların özbakım beceri düzeylerinin birbirlerine istatistiksel açıdan denk oldukları görülmektedir. İlkokula hazır oluş ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre ilkokula hazır oluş düzeyleri arasında $t_{(378)} = 3,03$, $p = 0,003 < 0,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi çalışan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X} = 146,66$), annesi çalışmayan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X} = 142,19$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin anne çalışma durumu değişkenine göre farklılıklarını incelemek amacıyla her bir alt boyut için Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda annesi çalışan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ($\bar{X} = 57,38$) annesi çalışmayan çocukların bilişsel gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 55,13$) daha yüksek olduğu, annesi çalışan çocukların dil gelişim düzeylerinin ($\bar{X} = 20,02$) annesi çalışmayan çocukların dil gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 19,25$) daha yüksek olduğu, annesi çalışan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinin ($\bar{X} = 52,42$) annesi çalışmayan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 51,19$) daha yüksek olduğu, annesi çalışan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinin ($\bar{X} = 11,56$) annesi çalışmayan çocukların psikomotor gelişim düzeylerinden ($\bar{X} = 11,42$) daha yüksek olduğu gözlemlenirken annesi çalışan ve annesi çalışmayan çocukların özbakım beceri düzeylerinin birbirlerine istatistiksel açıdan denk oldukları görülmüştür. Ayrıca ölçeğin genel istatistiğinde annesi çalışan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin ($\bar{X} = 146,66$), annesi çalışmayan çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinden ($\bar{X} = 142,19$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde anne çalışma durumunun okula hazır oluş üzerindeki etkilerini doğrudan inceleyen çalışmalara rastlanılmamaktadır. Bunun yerine annenin çalışma durumunun sosyo-ekonomik faktör ve çocuğun okul öncesi eğitimine gitmesi şeklinde ele alındığı görülmektedir.

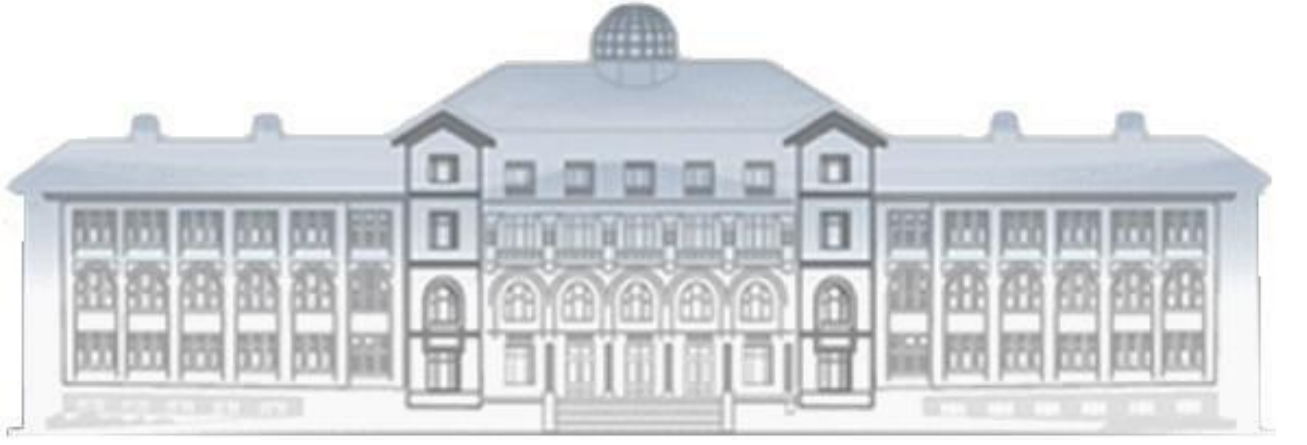
Hümanist yaklaşımın öncülerinden Maslow insanların ihtiyaçlarının sınırsız olduğunu ve bir ihtiyacın elde edildiğinde yenisinin başlayacağını söyler. Bu bağlamda ihtiyaçlar hiyerarşisi geliştiren Maslow, ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma - sevme sevilme, saygı saygınlık, bilme / anlama, estetik ve kendini gerçekleştirme olmak üzere yedi basamaklı bir merdiven şeklinde oluşturmuştur (McLeod, 2013). Maslow'a göre bir alt basamaktaki ihtiyaç karşılanmadan üst basamağa çıkmak zordur ve eğer insanlara gerekli imkanlar sunulursa herkesin ulaşamayacağı kendini gerçekleştirme basamağına ulaşılabilir. Bu bakış açısını okul hazır oluş açısından ele aldığımızda çocuğun anne rahminde olduğu günden itibaren okula başlama ve okul süreci boyunca birçok ihtiyacı olmakla birlikte eğer bu ihtiyaçlar zamanında karşılanmazsa çocukta gelişimsel problemlerin ya da davranış problemlerinin oluşmasına neden olabilmektedir. Bu noktada annenin çalışma durumu evin sosyo-ekonomik olarak destekleneceğinin bir göstergesidir. Yani kadının çalışması eve ikinci bir gelirin sağlanması açısından ailenin ekonomik durumunu yükseltecektir. Anne çalıştığı zaman çocuğun ihtiyaçları zamanında karşılanır, sosyo-ekonomik olarak çocuğa sunacağı deneyimler zenginleşir, daha fazla eğitim materyali sunulur ve böylelikle gelişimine katkıda bulunulur. Alanyazında sosyo-ekonomik durumun okula başarısı üzerinde etkileri olduğunu ifade eden çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Besi & Sakellariou, 2019; Erkan, 2011; Janus, 2007; Koşan, 2015; Magnuson, Lahaie & Waldfogel, 2006; Micalizzi, Brick, Flom, Ganiban & Saudio, 2019; Slicker & Hustedt, 2019; Wolf & McCoy, 2017). Ancak Reardon ve Portilla (2016) çalışmalarında 1900 yıllarda doğan yüksek ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının, akademik başarısı arasındaki farklılıkların yakın tarihte devam edip etmediğini doğum sürecinden başlayarak okula başlayana kadar akademik başarı, öz kontrol, dışsallaştırma davranışı ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ölçütler bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda Beyaz ve İspanyol çocukların okula hazır oluşları arasındaki farkın 1998'den 2010'a kadar mütevazı bir şekilde azaldığı tespit edilmiştir. Aslında yalnız bu araştırmanın sonuçlarına yönelik değil birçok ülkede çocukların okula bulunuşluk seviyeleriyle ailenin sosyoekonomik yapısı arasındaki ilişkinin farklarının azaldığı tahmin edilmektedir. Çünkü birçok ülkede erken müdahale programları uygulanmaktadır. Çocuklar doğumlarından itibaren çeşitli programlar aracılığıyla sağlık, beslenme, eğitim gibi alanlarda desteklenmekte ve okul öncesi eğitim almaları sağlanmaktadır. Böylelikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarıyla yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları arasındaki eşitsizlik giderilmeye çalışılmaktadır.

Anne çalışma durumunun okul öncesi eğitimiyle ilişkisine alanyazında bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarından çalışan annenin çocuklarının daha fazla yararlandığı ve bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin daha iyi desteklendiği ifade edilmektedir (Tupoğlu Çelik, 2015). Erkan (2011) çalışmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların test toplam puanlarının okul öncesi eğitimi almayan çocukların test toplam puanlarından yüksek olduğu ve bu bağlamda okul öncesi eğitimin okula hazır bulunuşluk arasındaki anlamlı ilişkiyi vurgulamaktadır. Koçyiğit (2009) ise çalışmasında çocukların okula hazır bir şekilde başlamaları için okul öncesi eğitimin almaları gerektiğini vurgulamıştır. Chaudhary ve Kaul (2019) okula hazırlığı etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmasında sadece okul öncesi eğitimin değil aynı zamanda eğitimin kalitesinin de önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda Güzel ve Özyurt (2018) okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluk seviyelerinin incelendiği çalışmalarında bağımsız anaokuluna göden çocukların anasınıfına giden çocuklardan daha yüksek seviyede okul olgunluğuna sahip oldukları belirtilmiştir. Okul öncesi eğitimin okula hazır oluş üzerinde etkilerinin bilinmesi Türkiye 'de çeşitli erken müdahale programlarının da geliştirilmesine ön ayak olmuştur. Bu konuda AÇEV sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar için erken müdahale eğitim programları uygulamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve çocuklar için iyi bir gelecek sunmak amacıyla geliştirilen "Okul Öncesi Eğitim Programı", yoğun göçle ülkemize gelen Suriye'li çocukların okula uyumlarını desteklemeye yönelik uygulanan "Suriyeli Çocuklara Yönelik Yaz Anaokulları" veya "GAP-UNICEF Program İşbirliği Kapsamında Suriyeli Çocuklara Yönelik Yaz Anaokulları Programı", okul öncesi eğitimin önemi ve okula hazır oluş üzerindeki etkisi doğrultusunda uygulanan en güzel örneklerdir.

Ek 7. OÇİHO'nun Kullanımı İle İlgili Açıklamalar

Aşağıda yer alan e-posta adresine başvurulması durumunda ölçeğin kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgilerin yer aldığı kılavuz, kullanıma hazır OÇİHO ve izin belgesi tüm araştırmacılara ulaştırılabilir.

e-posta: bsknsafiye@gmail.com



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..